



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

EDUÍNO GONÇALVES DIAS

AVALIAÇÃO E (IN)SUCESSO ESCOLAR.
ESTUDO EXPLORATÓRIO

Setembro, 2011



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

EDUÍNO GONÇALVES DIAS

AVALIAÇÃO E (IN)SUCESSO ESCOLAR.
ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Doutor José Carlos Morgado

Setembro, 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Eduino Gonçalves Dias

Endereço electrónico: eduinodias@hotmail.com - Telefone: 264 13 17 / 262 95

29 / 973 69 43

Nº do Bilhete de Identidade: 8722

Título da Dissertação de Mestrado:

Avaliação (In)sucesso Escolar

Orientador:

Professor Doutor José Carlos Morgado

Ano de Conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação envolve a participação de muitas pessoas, pelo que se torna extremamente difícil mencioná-las a todas.

Em primeiro lugar, quero manifestar o meu agradecimento ao Professor Doutor José Carlos Morgado, na qualidade de Docente e Orientador, pelos seus sábios conselhos e críticas oportunas, pela sua permanente disponibilidade e incentivo ao longo do percurso investigativo.

Um agradecimento especial ao Doutor José Augusto Pacheco, na qualidade de Professor e Coordenador do nosso Curso, pelos seus conselhos oportunos e ânimo.

Aos docentes do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Avaliação, pelo estímulo e pela oportunidade que me proporcionaram em aceder às novas áreas do conhecimento.

Aos professores da Escola Secundária “Dr. António Bastos”, onde realizámos o estudo, pela disponibilidade e colaboração no preenchimento do questionário.

Uma palavra final de agradecimento à minha família, em especial à minha esposa e meus filhos, que sempre mostraram uma disponibilidade incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos.

A todos agradeço reconhecidamente.

RESUMO

O presente estudo desenvolve-se em torno da Avaliação e (In)sucesso Escolar no 1º ciclo de uma escola secundária, tendo em consideração três questões de partida a partir das quais estruturámos a nossa investigação: (i) Quais os principais factores que estão na origem do elevado insucesso escolar que existe ao nível do 1º ciclo da Escola Secundária “Dr. António Bastos”? (ii) Que medidas poderão ser tomadas para a sua diminuição? (iii) Neste ciclo de ensino, será que a avaliação das aprendizagens facilita o sucesso escolar dos alunos?

Como ponto de partida, analisámos vários documentos oficiais e textos de referência que nos permitiram enquadrar a problemática em estudo e fundamentar este projecto de investigação. Ao longo desta etapa, verificámos que o combate ao insucesso escolar não é um processo recente em cabo Verde e que a avaliação, embora sendo uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, é um assunto que precisa de ser trabalhado, de modo a poder contribuir para o tão almejado sucesso por parte dos alunos.

No nosso caso, ouvimos os professores desta escola, tendo recorrido para o efeito à aplicação de um inquérito por questionário, para tentar saber quais os motivos que estão na base de tão elevada taxa de insucesso e averiguar, até que ponto, a avaliação contribui, ou não para a sua diluição.

Em termos globais, podemos afirmar que a avaliação é vista pela generalidade dos professores desta escola mais como um assunto da quase exclusiva responsabilidade dos professores e como um instrumento de controlo dos alunos, o que pouco ou nada contribui para melhorar os níveis de sucesso dos alunos.

Além disso, os resultados do inquérito permitiram-nos, ainda, constatar que a escola convive com alguns problemas, nomeadamente as turmas superlotadas, a falta de equipamentos pedagógicos e de gabinete para atendimento psicológico, a que se associa uma fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Os resultados permitiram, ainda, concluir que os alunos que frequentam a escola pela primeira vez têm mais dificuldades em termos de rendimento escolar.

Ora, para combater o insucesso é necessário encetar mudanças profundas, passando por uma mudança das práticas pedagógicas dos professores, o que implica uma outra forma de ver e utilizar a avaliação, e um maior envolvimento de toda a comunidade educativa. Com base nos pontos fracos, deixamos no final do trabalho algumas recomendações, no sentido de serem tomadas medidas de fundo com vista a pôr cobro a esta situação.

ABSTRACT

This study deals with Assessment and School Success and Failure in the first cycle of a secondary school. It takes into account three questions upon which our research is structured: (i) What are the main factors accounting for high failure rates at the 1st cycle of secondary school "Dr. Antonio Bastos "? (ii) What measures can be taken for its reduction? (iii) Does the learning assessment at this teaching cycle facilitate students' academic success?

As the starting point we examined various official documents and reference texts, which allowed us to establish the theoretical framework and support for this research project. Throughout this stage, we found out that the combat against school failure is not a recent process in Cape Verde and, although evaluation constitutes a structuring dimension of the teaching-learning process, it is an issue that still needs an in-depth analysis if greater school success rates are to be expected.

Our research was carried out through a questionnaire survey addressed to the teachers of the school in question with a view to finding out the reasons underlying such a high failure rate and determining to what an extent assessment contributes or not to its reduction.

Overall, we can say that assessment is rather seen by most teachers of this school as the exclusive responsibility of teachers and as an instrument of control of students, which contributes little or nothing to improve the levels of students' success.

In addition, the survey results enabled us also to note that the school still faces some problems, including overcrowded classrooms, lack of educational equipment and an office for psychological attendance, not to mention weak participation of parents and guardians in school life. The results also show that students who attend school for the first time have more difficulties in terms of school performance.

Therefore, the combat against school failure requires profound changes in teachers' pedagogical practices, which implies a different approach to assessment. It also demands a greater involvement of the entire educational community. In order to overcome the constraints mentioned above we put forward some final recommendations.

Topic of the dissertation

Assessment and School Success and Failure

ÍNDICE GERAL

Lista de siglas.....	IX
Índice de gráficos.....	IX
Índice de quadros.....	XI
Índice de anexos.....	XI
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	17
1. Justificação da escolha do tema.....	18
2. Problema em estudo.....	18
3. Objectivos do estudo.....	23
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	24
1. Noção de avaliação.....	25
2. Abordagem genérica sobre história de avaliação.....	28
3. Funções da avaliação.....	34
4. Modalidades, instrumentos e credibilidade da avaliação.....	36
5. Critérios de avaliação.....	40
6. Avaliação por competências.....	43
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO E (IN)SUCESSO ESCOLAR.....	46
1. Conceito do insucesso.....	47
2. Características do insucesso escolar.....	53
3. Teorias explicativas do insucesso escolar.....	54
4. Estratégias para diminuir o insucesso escolar.....	68
5. Importância da avaliação no (in)sucesso escolar dos alunos.....	82
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	84
1. Contextualização do estudo.....	85

1.1. Caracterização da escola seleccionada.....	85
1.2. População e amostra.....	86
1.3. Caracterização da amostra.....	88
2. Opções metodológicas.....	93
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	94
3.1. Inquérito por Questionário.....	94
3.1.1. Estrutura do questionário.....	96
3.1.1.2. Validação do questionário.....	100
4. Técnicas de tratamento de dados.....	102
4.1. Análise Estatística.....	102
4.2. Análise de Conteúdo.....	106
 CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	 110
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 141
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 147
 REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	 153

ANEXOS (CD – ROM)

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS :

ONGs	Organizações não Governamentais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PRESE	Projecto de Reestruturação e Extensão do Sistema Educativo
PREBA	Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico)
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
CIPP	<i>Contexto, Input, Processo, Produto</i>
a. C.	antes de Cristo
PEPT	<i>Programa Educação Para Todos</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OREAL	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
SPSS	<i>Statistical Package for de Social Science</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO I	88
GRÁFICO II	89
GRÁFICO III	89
GRÁFICO IV	90
GRÁFICO V	90
GRÁFICO VI	91
GRÁFICO VII	92

GRÁFICO VIII	Expectativas positivas dos professores	121
GRAFICO IX	Dificuldades trazidas de anos anteriores	122
GRÁFICO X	Número elevado de alunos por turma	123
GRÁFICO X I	Falta de hábito de trabalho colaborativo	123
GRÁFICO XII	Nas disciplinas que lecciono a extensão do programa é um obstáculo	124
GRÁFICO XIII	Uma das maiores causas do insucesso	125
GRÁFICO XIV	Falta de equipamentos pedagógicos	126
Gráfico XV	Relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina	127
GRÁFICO XVI	Na minha escola a falta de interligação entre os professores do conselho de turma	128
GRÁFICO XVII	A transição de ano é um obstáculo ao sucesso	129
GRÁFICO XVIII	A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso	130
GRÁFICO XIX	A avaliação formativa é um elemento preponderante para o sucesso educativo dos alunos	131
Gráfico XX	Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas,	131
GRÁFICO XXI	A utilização excessiva do manual escolar pelo professor dificulta o Sucesso educativo dos alunos	132
GRÁFICO XXII	Por norma, nas reuniões de professores de uma dada turma não se definem estratégias de combate ao insucesso dos alunos	133
GRÁFICO XXIII	Na minha escola os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias que utilizam nas aulas	134
GRÁFICO XXIV	A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens	135
Gráfico XXV	O excesso de tarefas atribuídas aos professores	135

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I	Itens relativos à dimensão 1	98
QUADRO II	Itens relativos à dimensão 2	98
QUADRO III	Itens relativos à dimensão 3	99
QUADRO IV	Itens relativos à dimensão 4	99
Quadro V	Itens relativos à dimensão 5	99
Quadro VI	Itens relativos à dimensão	99
Quadro VII	Valores das médias e significado da avaliação	104
Quadro VIII	Valores do desvio-padrão e graus de consenso	104
Quadro IX	Valores do Coeficiente de Correlação e Níveis de Relação	105
Quadro X	Dados relativos às percepções dos professores sobre sucesso Educativo	111
Quadro XI	Dados relativos às opiniões dos professores sobre elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o sucesso das suas aprendizagens	112
Quadro XII	Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos	114
Quadro XIII	Opiniões dos professores acerca dos elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o insucesso das suas aprendizagens	116
Quadro XIV	Factores relativos aos professores que podem contribuir para o insucesso das aprendizagens dos alunos	117
Quadro XV	Aspectos que configuram o dia a dia da escola	120
Quadro XVI	Matriz de correlação dos itens relativos ao dia a dia da escola	137

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Questionário	
Anexo II	Base de dados SPSS	
Anexo III	AUT PUT – dados SPSS	xi

INTRODUÇÃO

Introdução

Falar de insucesso escolar é falar do sistema educativo e, conseqüentemente, abordar uma questão que se relaciona intimamente com um dos componentes principais do processo de ensino-aprendizagem – a avaliação.

As questões inerentes à organização e concretização do processo de ensino-aprendizagem não são novas nem constituem uma preocupação recente. São questões que vêm sendo abordadas ao longo de quase toda a história da Humanidade. Contudo, é essencialmente a partir dos anos 60, do Século XX, sobretudo como reflexo à massificação do ensino que se verificou a partir dessa data, que as questões [e preocupações] sobre o (in)sucesso escolar aumentaram significativamente, tendo os estudos desenvolvidos em torno desta temática vindo a consolidar-se desde os anos 80/90 até aos dias de hoje.

A avaliação e o sucesso ou insucesso dos alunos são questões muito pertinentes e complexas, que abarcam toda a comunidade educativa, designadamente os pais e encarregados de educação, os professores, os alunos e as escolas, bem como outras instituições tais como o Ministério da Educação, Instituições Sociais, Instituições Religiosas, Organizações Oficiais, entre outras.

Sendo o aluno um ser em formação deve ser apoiado. E, nesse processo, a escola deve propiciar-lhe condições para desenvolver conhecimentos, destrezas, capacidades e competências que o ajudem a tornar-se auto-suficiente e a ser capaz de tomar as decisões que julgar mais convenientes para a sua integração e participação sociais futuras. Para que isso aconteça os professores devem ter uma visão holística do processo e assumirem uma postura profissionalmente eficaz, sem as quais será difícil conseguirem fazer uma análise multifacetada da realidade educativa em que trabalham e de encontrar soluções para os problemas que muitas vezes envolvem um determinado discente.

Contudo, a autêntica aprendizagem, compreendida como estrutura e apropriação do saber por parte do outro, só ocorre, na sua totalidade, quando o conhecimento a adquirir fizer sentido para aquele que aprende enquanto sujeito e membro da sociedade

a que pertence. Isto porque a aprendizagem só pode ser percebida num sentido interactivo entre todos os seus participantes. Na escola actual defende-se cada vez mais que o apreendido pelos alunos é o resultado de uma estrutura pessoal onde eles se convertem em autênticos promotores do processo de ensino/aprendizagem. O importante será então munir o aluno de instrumentos que lhe forneçam capacidades de efectuar aprendizagens em diferentes situações educativas.

Foi com este propósito que escolhemos este tema para a nossa dissertação de mestrado. Uma escolha que resulta não só do facto de considerarmos importante que os professores desenvolvam competências que lhes permitam actuar com profissionalismo no contexto em que trabalham, mas também por entendermos que este trabalho pode constituir um pequeno contributo para os ajudar a superar certas lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem, em particular ao nível da avaliação dos alunos.

Como é evidente, uma das funções de avaliação é melhorar a qualidade do ensino, especificamente a qualidade das aprendizagens que os alunos concretizam na escola. O avaliador tem obrigação de fazer uma investigação de fundo, de modo a estar munido de dados suficientes para fazer uma avaliação a mais objectiva e justa possível, realizando assim um trabalho fidedigno capaz de contribuir para ajudar os alunos a superar dificuldades e a melhorar o seu sucesso educativo.

Por questões de anonimato, passaremos a designar por Escola Secundária “Dr. António Bastos”, da cidade da Praia, a instituição onde foi realizado o estudo.

A escolha do tema prende-se com o nosso interesse em identificar algumas das causas que estão na base do insucesso escolar que se verifica no 1º ciclo da Escola Secundária referida. Consideramos o tema pertinente, na medida em que combater o insucesso escolar é contribuir para promover o desenvolvimento do capital humano, para tornar a escola num lugar aprazível e para que seja reconhecida pela comunidade como uma referência social. Nesta ordem de ideias, a nossa preocupação vai no sentido de disponibilizar alguns subsídios possíveis, com o fim de contribuir para minimizar ou diluir o mencionado fenómeno.

Em termos de organização, o trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte diz respeito à “revisão da literatura / enquadramento teórico” e integra três capítulos, para além da introdução. A segunda parte tem a ver com o “Estudo Empírico”, propriamente dito, e abarca dois capítulos.

No Capítulo I, justificamos a escolha do tema, identificamos o problema em estudo e apresentamos os objectivos que nortearam todo o processo investigativo.

O Capítulo II versa sobre noção de avaliação. Partindo de uma abordagem genérica sobre história de avaliação, são analisadas as distintas funções da avaliação, as principais modalidades, os instrumentos que normalmente se utilizam, bem como a importância dos critérios de avaliação e da credibilidade que deve presidir a esse processo. É feita, ainda, uma abordagem à avaliação por competências. Em suma, o capítulo em apreço apresenta um panorama sobre a avaliação, recorrendo a vários teóricos de referência nesta área.

O Capítulo III é dedicado ao conceito de insucesso, nomeadamente de insucesso escolar. Começando pela origem etimológica do termo, que serve de ponto de partida para uma abordagem genérica sobre o conceito de (in)sucesso escolar, à luz dos teóricos de referência neste domínio, abordamos as suas principais características, as teorias explicativas que o fundamentam, culminando a nossa análise em possíveis estratégias que concorram para a sua diminuição, pondo cobro a uma situação que tem proliferado em muitas escolas e tem sido motivo de grande preocupação. No capítulo faz-se ainda referência à importância da avaliação no (in)sucesso escolar dos alunos.

O Capítulo IV, com que se inicia o estudo empírico, versa sobre o enquadramento metodológico. Começamos por identificar as opções metodológicas que serviram de base ao trabalho, clarificamos a tipologia do estudo e caracterizamos o contexto em que o mesmo foi desenvolvido. Seguidamente, apresentamos e caracterizamos a amostra de sujeitos envolvidos no projecto, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Terminamos o capítulo com uma abordagem às técnicas de tratamento e de análise dos dados recolhidos, com especial destaque para os procedimentos que executámos nesse sentido.

No capítulo V fazemos a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.

Terminaremos com as Considerações Finais, onde identificamos as principais conclusões a que chegámos e onde fazemos uma síntese de todo o percurso de investigação. Além disso, aludimos às principais limitações com que nos deparámos no decorrer do estudo, bem como aos contributos que este projecto pode emprestar em prol de uma escola de sucesso. Deixamos, ainda, algumas recomendações acerca daquilo que poderíamos designar como “pontos fracos da escola” e algumas pistas de investigação para estudos posteriores.

Como se verifica em qualquer trabalho deste género, as Referências Bibliográficas, as Referências Legislativas e os Anexos fecham o trabalho.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

1. Justificação da escolha do tema

Este trabalho desenvolve-se em torno da relação entre a avaliação e o (in)sucesso escolar, bem como de alguma das suas causas, numa Escola Secundária de Cabo Verde, especificamente ao nível do 1º ciclo do Ensino Secundário.

A escolha do tema prende-se com o nosso interesse em averiguar porque é que nesse ciclo de estudos, na Escola Secundária Dr. António Bastos, existem níveis de insucesso tão significativos e verificar se a avaliação dos alunos concorre para agravar ou atenuar tal situação.

Trata-se de um tema pertinente, na medida em que combater o insucesso escolar é contribuir para promover o desenvolvimento pleno e harmonioso do capital humano e para tornar a escola num lugar aprazível que, em termos pessoais e colectivos, faça sentido e tenha utilidade para os alunos.

O insucesso escolar e seus reflexos no bem-estar das pessoas continua a ser um tema candente no domínio da educação, que tem envolvido diversas instituições – Ministério da Educação, Organizações Internacionais, ONGs, Câmaras Municipais, Cruz Vermelha, entre outras – na tentativa de banir esse flagelo. Daí a nossa ideia de disponibilizar alguns subsídios que possam contribuir para minimizar esse fenómeno.

2. Problema em Estudo

Segundo Lessard-Hébert (1996, p. 37), a definição do problema deve ser a mais clara possível, porque dessa definição dependem a precisão e a pertinência dos objectivos do estudo e dos meios de intervenção a seguir. Relativamente a este assunto, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 100) consideram que “conceber uma problemática é

escolher uma orientação teórica, uma relação com o objecto de estudo”.

Por seu turno, Lima e Pacheco (2006, p. 14) afirmam que “a problemática é a projecção do problema no que diz respeito à sua definição e descrição contextual, por um lado, e à sua referencialização através de hipóteses e objectivos, por outro lado”.

Tendo em consideração os princípios defendidos por estes teóricos da investigação em Ciências Sociais, considerámos oportuno começar por trabalhar a problemática da investigação, fazendo uma abordagem genérica em torno do tema em questão, como forma de enquadrá-lo devidamente. Tendo em vista que a problemática do nosso trabalho se circunscreve à relação entre avaliação e (in)sucesso escolar, decidimos começar por uma abordagem sobre a educação escolar, já que se trata de uma temática complexa e que constitui uma das principais preocupações dos governantes da maioria dos países do mundo. No entanto, a questão da educação escolar não se reduz à sua análise numa perspectiva política. Dada a sua complexidade e abrangência é actualmente um assunto de grande relevância pessoal, social e económica.

Esta complexidade abarca, entre outros aspectos, a avaliação e o insucesso escolar, temas que têm despertado grande interesse de psicólogos, pedagogos, sociólogos e da sociedade em geral, sobretudo a partir dos anos 60, do século passado, com o alargamento do ensino a todas as camadas sociais. A partir de então, variáveis individuais como a desmotivação e a falta de capacidade deixaram de ser aceites como as principais razões para o insucesso, a repetência e o abandono de milhares de crianças do sistema educativo. Assim, falar de insucesso escolar, hoje, implica ter em conta não só o aluno mas também a comunidade educativa e a própria sociedade no seu todo (Fontes, 2004).

Se a nível internacional o insucesso escolar vem sendo um problema discutido pelos sociólogos, pedagogos e outros investigadores, em Cabo Verde só mais recentemente este assunto despertou interesse do Governo, das instituições educativas, dos pais, dos professores, enfim, de toda a sociedade.

Cabo Verde foi uma colónia portuguesa desde o seu descobrimento, em 1460, até à sua independência, em 1975. Como em muitas outras colónias, a frequência da escola foi

sendo um privilégio de um número reduzido de famílias abastadas, contribuindo assim para a reprodução da classe social dominante e para a manutenção da estratificação social que marcou politicamente o país, durante muito tempo. Com a independência, várias medidas foram tomadas com o intuito não só de democratizar o acesso ao ensino, provendo todos os cidadãos de uma educação de base, independentemente do estrato social a que pertencem, mas também de generalizar o sucesso, o que implicou medidas que permitissem combater o insucesso escolar.

Após a independência, as primeiras mudanças ocorridas no Sistema Educativo de Cabo Verde aconteceram em 1977 e 1983, com a reestruturação do Ensino Primário, que passa a designar-se por Ensino Básico, envolvendo duas etapas: Ensino Básico Elementar, com duração de 4 anos, e Ensino Básico Complementar, com duração de 2 anos. O Ensino Secundário manteve a configuração anterior (Carvalho, 1998). Com essas reformas aumentou a pressão sobre o sistema escolar, uma vez que, em 1980/81, embora a taxa de escolarização fosse superior a 80%, a taxa de insucesso escolar era muito elevada (Grilo, 1986). Na sequência dos estudos diagnósticos desenvolvidos pela UNESCO, Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Banco Africano de Desenvolvimento, em 1986, inicia-se o processo de mudança, com estudos de pré-investimento para a Reforma do Sistema Educativo. Os estudos técnicos são produzidos no quadro do Projecto de Reestruturação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE) e do Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) (Carvalho, 1998).

No Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) de 1997-2000 encontram-se as linhas mestras da política para o sector educativo, nas quais se destacam: a generalização de uma Educação Pré-escolar de qualidade, a universalização do ensino básico, a reforma do ensino, o alargamento, remodelação e melhoria da rede de estabelecimentos escolares, a garantia de estabilidade do corpo docente em todos os níveis de ensino e a promoção e articulação do sistema educativo com o mundo de trabalho.

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº103/III/90, de 29 de Dezembro, estabelece uma nova configuração para o Sistema Educativo Cabo-Verdiano, configuração essa que, após a fase experimental durante os anos lectivos 1992/93 e 1993/94, entra em vigor de uma forma sequenciada e gradual, a partir do ano lectivo 1994/95.

A partir daí, generalizou-se obrigatoriedade de frequentar o Ensino Básico, facilitando deste modo a melhoria de acesso e um aumento generalizado dos efectivos escolares em todos os níveis de ensino em Cabo Verde.

O Plano Nacional de Desenvolvimento de 2002-2005 evidencia já alguns avanços conseguidos na sequência da implantação da reforma, nomeadamente: o aumento da taxa dos efectivos na Educação Pré-Escolar, passando de 49%, em 1997, para 54%, em 2000; a universalização do Ensino Básico obrigatório de seis anos, registando uma taxa de escolarização por volta dos 117%; a igualdade em termos de acesso escolar de ambos os sexos, tanto ao nível do Ensino Básico como do Ensino Secundário; a redução da taxa de analfabetismo de 37%, em 1990, para 25%, em 2000; o crescimento significativo dos efectivos do Ensino Secundário, passando de 31.602, em 1997/98, para 43.584, no ano lectivo 2000/2001, o que representa um crescimento na ordem dos 38%; o aumento das oportunidades de formação/capacitação dos professores através da realização de cursos de formação inicial e da formação contínua.

Apesar dos avanços verificados no sector educativo, no referido plano afirma-se taxativamente que as metas traçadas não tinham sido atingidas na íntegra, uma vez que “o sistema educativo enfrenta dificuldades e constrangimentos estruturais com efeitos negativos evidentes, tendo em consideração a qualidade da educação e a equidade geográfica e económica” (PND de 2002-2005, p. 147). Estas dificuldades e estes constrangimentos ainda hoje se mantêm. Assim, podemos afirmar que são de várias ordens os factores (escolares e extra-escolares) que persistem no nosso sistema educativo e que influenciam negativamente o desempenho escolar dos alunos. Neste caso, o trabalho infantil, o fraco acompanhamento escolar dos pais/encarregados de educação, o mau relacionamento professor/aluno, a falta de qualificação dos docentes, as salas superlotadas, um currículo um pouco desfasado da realidade, o baixo nível socioeconómico e cultural dos pais, a não adaptação ao ambiente escolar, aos programas e métodos de ensino são, entre outros, alguns dos factores que têm contribuído para o insucesso escolar de muitos alunos, manifestando-se através de repetências e do abandono escolar (Grilo, 1986).

Para a maioria das crianças cabo-verdianas, o acesso à escola secundária (primeiro ciclo) implica uma mudança de escola que, a maioria das vezes, fica mais afastada de casa, mais distantes dos amigos de infância, é de maiores dimensões e mais impessoal. Os alunos passam a ter várias disciplinas e um maior número de professores, em vez de apenas um docente como sucedia no ciclo de estudos anteriores, vendo-se na contingência de ter de satisfazer novas exigências de conhecimento e de enfrentar, em simultâneo, novos e vários métodos de ensino.

Wall (1983) considera que um problema difícil de solucionar nos primeiros anos do ensino secundário advém da própria escola primária. Segundo o autor, as escolas primárias tendem a ter um certo número de alunos que se sentem fracassados ou que são considerados pelos professores um autêntico fracasso. Este é um caso observável, através de número de repetições de muitos alunos que frequentam a escola primária, chegando ao ensino secundário com um ou dois anos de atraso. Uma situação que, inevitavelmente, se reflecte quando os alunos chegam ao ensino secundário.

Uma outra situação que reflecte as mudanças imprimidas em Cabo Verde diz respeito ao Ensino Secundário, que conheceu uma grande expansão com a generalização do Ensino Básico a toda a população. Segundo Relatório Nacional de Desenvolvimento da Educação (2004), o número de efectivos escolares cresceu de uma forma significativa entre os anos lectivos 1995/96 a 2002/03, passando de 19.975 para 49.522 alunos. Entretanto, segundo o mesmo relatório, esse aumento trouxe ganhos a nível de acesso mas não em termos de qualidade. A taxa média das aprovações diminuiu de 75%, no ano lectivo 1996-1997, para 64%, em 2002-2003, período ao longo do qual também a taxa de abandono escolar aumentou de 10% para 16%. Esta situação reflecte claramente o drama do insucesso escolar a nível do Ensino Secundário, o que também tem concorrido para se ter tornando um problema desagradável do ponto de vista social.

Numa sociedade como a nossa, com forte dependência económica do exterior, os alunos que hoje repetem uma ou mais vezes o mesmo ano escolar e/ou abandonam a escola constituem um sério problema para o país, tanto a nível económico como a nível social. Por esta razão, caso este fenómeno não venha a ser prevenido e combatido, poderá comprometer e/ou ameaçar, ainda mais, o desenvolvimento futuro do nosso país.

Por isso, tentar compreender as causas do insucesso escolar, deve ser uma preocupação de todos aqueles que se interessam por questões do domínio educativo. A análise dos motivos que condicionam o sucesso escolar dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário constitui, também, a essência deste trabalho, uma problemática que não pode dissociar-se, entre outros aspectos, da avaliação das aprendizagens que decorrem na escola.

Assim se compreende a pertinência deste estudo, onde se procuram inventariar aspectos que condicionam o sucesso dos alunos, num estudo em que se procura averiguar os contributos da avaliação nesse processo.

3. Objectivos do Estudo

Depois de definida a problemática em análise, e no sentido de nortear o presente estudo, delineámos os seguintes objectivos:

- a) Conhecer a opinião dos professores da Escola Secundária Dr. António Bastos sobre (in)sucesso escolar;
- b) Identificar os principais motivos que estão na base do insucesso escolar que se verifica na escola;
- c) Identificar medidas propícias para combater o insucesso escolar;
- d) Compreender se a avaliação das aprendizagens facilita ou dificulta o sucesso escolar dos alunos.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

1. Noção de Avaliação

Pelo facto de avaliação ser a espinha dorsal do nosso curso, enquanto área de especialização, e pela importância que a avaliação desempenha na operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, no (in)sucesso escolar dos alunos, decidimos começar este trabalho com uma abordagem sobre a noção de avaliação, tendo em consideração as suas funções, bem como os critérios que devem presidir a esse processo, ainda que esta análise seja feita de forma sintética.

Quando se fala em avaliação podemos estar a referir-nos à avaliação dos alunos, à avaliação de professores, à avaliação de programas, à avaliação da escola, entre outras, o que demonstra a abrangência e amplitude deste conceito. Acresce o facto de, para além das hipóteses referidas, o objecto da avaliação, pelas implicações que gera ser de cariz eminentemente social. Por outro lado, e num sentido mais lato, não se vê avaliação apenas como uma disciplina mas sim como uma área de conhecimento de âmbito transdisciplinar.

A avaliação não é monorreferencial. A avaliação é pluri-referencial. Então, avaliação é complexa, polissémica, tem múltiplas e heterogéneas referências. Não é uma simples disciplina com conteúdos já delimitados e métodos independentes. É um campo cujo domínio é disputado pelas diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais (Freitas *et al.*, 2002, p. 14).

Segundo Pacheco (1995, p. 11), a avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, funcionando, de modo sistematizado e inter-relacionado, com todos os outros componentes. Tudo o que se faz na vida, e consequentemente na sociedade, é susceptível de avaliação. Na verdade, “Presente de modo formal ou informal em todos os domínios da actividade humana, a avaliação tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas” (Rodrigues, s/d, p.32).

O termo avaliação tem uma série de significados distintos, o que lhe confere uma acentuada polissemia. Avaliar é mesmo que julgar, medir, apreciar, ajuizar, decidir, atribuir juízo de valor, entre outros.

Na opinião de Hadji (1994, p. 185), “Avaliar é apreciar o ser à luz de um dever ser, avaliar é apreciar uma realidade à luz de uma intenção ou de um projecto, avaliar é confrontar dados de facto (uma realidade) e dados que são da ordem do ideal”.

O autor (*idem, ibidem*) considera, ainda que a avaliação “não é uma medida, porque o avaliador não é um instrumento de medida e o avaliado não é um objecto. A avaliação é um acto que se inscreve num processo geral de comunicação/negociação”. É neste sentido que Esteban (2003, p. 78) diz que “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços”.

A avaliação é um processo de tomada de decisão, o que implica que se recolham dados que permitam fundamentá-la. É nesse sentido que Simão (s/d, p. 131) afirma que, no âmbito de avaliação, há que considerar três aspectos importantes: (i) recolha de informação, (ii) análise e tratamento dessa informação e (iii) tomada de decisão, de acordo com a formulação de um juízo de valor.

Uma avaliação é tanto mais objectiva quanto mais dados se conseguirem recolher. Contudo, na nossa opinião, o Homem, enquanto ser humano, com os seus sentimentos, a sua forma de ver o mundo e as suas paixões, não consegue fazer uma avaliação totalmente imparcial. Com isso pretendemos dizer que o Homem, enquanto Ser imperfeito, não pode ter uma obra perfeita. Aliás, nem os tribunais fazem uma justiça perfeita. A perfeição é um ideal irrealizável, uma utopia, daí a busca incessante do Homem no sentido da sua realização.

De um modo geral, na avaliação tem sempre de entrar-se em linha de conta com a subjectividade. O mais importante é ter a consciência dessa limitação do ser humano. Segundo Sócrates, um grande Filósofo de Antiguidade Clássica (470-399 a. C.), a partir do momento em que o Homem ganha consciência das suas limitações, ele deixa de ser limitado ou então procura meios para ultrapassar as suas limitações. Daí a necessidade de, no acto de avaliação se ter sempre em consideração um padrão que lhe serve de referência. Na avaliação, o avaliador tem que partir sempre de um ponto de referência.

Contudo, avaliar é fazer juízos de valor, na medida em que não há avaliação objectiva ou perfeita. Não é por acaso que quando se quer uma avaliação mais rigorosa, isto é, o mais próxima possível da objectividade, como, por exemplo, no caso de avaliação institucional ou num estudo de caso muito delicado, se recorre à avaliação externa, convocando para o efeito distintos avaliadores, com sensibilidades diferentes.

Por outro lado, é preciso ter presente que quando se avalia se pretende, na generalidade dos casos, conhecer uma situação, um facto ou uma dada realidade e melhorar a sua qualidade, normalmente com base nas recomendações que constam de um determinado relatório, nos resultados de um estudo ou mesmo no simples conselho de um amigo. Por exemplo, fala-se de *amigo crítico* para identificar uma pessoa que participa na avaliação de uma escola, com o objectivo de identificar e apontar os pontos fracos da escola, mas sem intenção de prejudicá-la. Este é um dos principais sentidos positivos que pode [e deve] nortear a avaliação. Critica-se de uma forma construtiva, apontando os pontos fracos como forma de melhorar. Como conselheiro científico, o amigo crítico dá conselhos úteis, transmite de forma clara os pontos fortes e os pontos fracos da instituição, partilha conhecimentos, fornece orientações claras sobre a forma de implementar propostas e torna o trabalho mais profissional.

É neste ordem de ideias que Stufflebeam (1971), citado por Vianna, (2000) considera que a avaliação deve ter como objectivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino, num processo que começa com a *identificação de necessidades* e culmina na elaboração de um *programa de avaliação* que se centra basicamente no processo e não directamente nos resultados. Para o autor (*idem*, pp. 102-103), a avaliação é um processo sistemático e contínuo, materializado em vários momentos – *planeamento das decisões, construção das decisões, implementação e reciclagem das decisões* –, existindo para cada um desses momentos uma forma específica de avaliação: (1) *avaliação do contexto*, (2) *avaliação dos inputs*, (3) *avaliação do processo* e, finalmente, (4) a *avaliação do produto*.

Alega, ainda, que para cada forma específica de avaliar se exige uma diversidade de instrumentos, inseridos numa dada sistemática, numa metodologia, com vista a compreender de forma mais cabal e profunda o objecto avaliado, num processo que visa a melhoria da qualidade.

Em nossa opinião, consideramos que o modelo de avaliação de Stufflebeam (1971), a que nos referimos atrás e que vulgarmente se designa por *Modelo CIPP*, é o mais completo e adequado para avaliar o/no processo de ensino-aprendizagem. Pela sua natureza, este modelo aplica-se muito bem a outros domínios da actividade humana, designadamente avaliação profissional, a avaliação de projectos, a avaliação de programas, entre outros.

2. Abordagem Genérica sobre a História da Avaliação

Apesar da sua complexidade, a avaliação é uma necessidade vital do ser humano, porque serve para orientar, de forma válida, decisões individuais e colectivas. Daí a centralidade que foi granjeando ao longo dos tempos.

Em tempos remotos, a avaliação era feita exclusivamente de forma oral. Podemos referir, a título de exemplo, as cerimónias de iniciação nas tribos primitivas, onde os jovens, para entrarem no mundo adulto, realizavam testes de resistência e testes sobre os conhecimentos de costumes tribais, ou as interrogatórias orais feitas por Sócrates e outros mestres gregos. No século V a. C. os diálogos socráticos, recheados de questões e situações problemáticas, faziam parte da metodologia do ensino socrático. Reflectindo sobre o método socrático, podemos concluir que, já nessa altura, o mestre se preocupava com o método do ensino, que em parte, curiosamente, nós idealizamos para século XXI, que é a pedagogia por competências. Uma pedagogia que consiste em orientar o aluno no sentido de descobrir, ele mesmo, a verdade. Se hoje elegemos um professor que tem como papel orientar e facilitar a aprendizagem, em parte, já Sócrates (470-399 a. C.) tinha essa preocupação. Basta lembrarmo-nos da *ironia* e *maiêutica* que são dois momentos do seu método. A ironia (ignorância simulada) é a fase em que Sócrates finge que nada sabe e que quer aprender com os seus interlocutores (os alunos), levantando várias questões.

A partir daí passa a conhecer grau de ignorância deles e vai fazer-lhes tomar consciência de que, afinal, são ignorantes. Com esses dados, entra numa outra fase que é a maiêutica (momento do parto intelectual). A maiêutica consiste em dar à luz a verdade. Isto é, conhecendo bem os seus interlocutores, ele procura consciencializá-los das suas falhas e mostrar-lhes o verdadeiro caminho. Sócrates sustenta que não pretende ensinar as pessoas, mas sim levá-las a descobrir a verdade através da reflexão, extraíndo a verdade dos seus próprios pensamentos. Por isso, proferiu a seguinte frase: “conhece-te a ti mesmo”. Isso permite-nos compreender que Sócrates teve um nível de pensamento que ultrapassou o seu tempo. Mais tarde, Descartes (1637) usou a dúvida como método – “a dúvida metódica” –, com objectivos idênticos.

O século XX, designado por alguns pensadores como Idade de Reforma, ficou marcado por grandes transformações e profundas mudanças. A revolução industrial impôs múltiplas alterações na organização social, o que implicou a necessidade de permanentes avaliações nas/das estruturas existentes. Estas avaliações, maioritariamente de natureza informal, foram iniciadas em Inglaterra e nos Estados Unidos e constituíram a base de uma abordagem empírica da avaliação de programas educacionais. Ainda durante o século XIX, a massificação escolar, resultante da introdução da escolaridade obrigatória, teve como consequência a impossibilidade de realização dos inúmeros exames orais, surgindo deste modo a necessidade de generalizar e valorizar os exames escritos. Porém, o modelo de exames escolares, em grande parte ainda hoje utilizado, foi sistematizado inicialmente no decorrer do Século XVI, com o nascimento da Escola Moderna. A sistematização das pedagogias produzidas pelos Católicos (Companhia de Jesus) e pelos Protestantes João Amos Comenio (1592-1670) deram forma aos actuais exames escolares.

Reflectindo um pouco sobre a história de avaliação, constata-se que houve uma clara evolução, embora estejamos ainda muito aquém do desejado. Porém, creio que se os responsáveis políticos, os responsáveis educativos, os professores e os membros da comunidade educativa apostarem fortemente na melhoria de qualidade da avaliação e, por consequência, do ensino, rapidamente atingiremos um patamar mais avançado.

No que se refere à história da avaliação, Guba e Lincoln (1989, p. 21) sustentam que não há uma forma correcta e única de definir avaliação, visto que as concepções de avaliação são “construções mentais humanas” e, como tal, não têm um carácter ontológico indiscutível¹. Segundo estes autores (*idem, ibidem*), os significados de avaliação variam de acordo com a perspectiva histórica e com os contextos a/em que a mesma se refere.

Referindo-se aos detalhes sobre a evolução do conceito de avaliação, Guba e Lincoln (1989) consideram a existência de quatro *gerações de avaliação* distintas²:

- a) A *primeira geração*, que surge em 1897, em que a avaliação tem como principal objectivo medir. Por conseguinte, o avaliador é visto como um técnico que mede a eficácia dos resultados. O avaliado é um simples objecto de medida.
- b) Na *segunda geração* da avaliação, que emerge em 1918, o objectivo de avaliação passa a ser essencialmente descrever, embora nessa descrição se inclua a medição. Para o efeito, o avaliador é visto como um especialista que se limita a descrever, enquanto o avaliado continua a ser um elemento instrumental do processo. Na segunda geração, a avaliação assume um carácter mais “interno”, desenvolvendo-se num processo que poderia ser designado como “formativo”, isto se os resultados das avaliações fossem fornecidos durante a aprendizagem e não depois. O papel do avaliador é “descrever”. A medição deixa de ser o seu objectivo principal, embora permaneça como uma das principais ferramentas. Nesta óptica, a avaliação contínua é mais centrada na eficácia dos currículos do que no apoio às aprendizagens (*idem*).

30

¹Segundo Luckesi (2002, p. 84), o termo avaliação provém de *a+valere* que significa dar preço a, dar valor a, atribuir qualidade a alguma coisa. Por seu turno, Maulini (1996) afirma que esse valor, como princípio educacional, era visto pelos Jesuítas como mérito. Só quem demonstrasse capacidade é que tinha acesso ao ensino. Daí o afirmar-se que os Jesuítas estimulavam o ensino por competências. Com este tipo de ensino e com a competição no acesso a esse benefício institucionalizam-se as classificações, vulgarmente designadas por “notas”, como forma de seleccionar os melhores. A escala de classificação, no Século XVI, situava-se entre zero e quatro valores. Em 1890, em França, optou-se pela escala de zero a vinte valores (*idem*).

²Guba & Lincoln (1989) – “Gerações de Avaliação”.

- c) A *terceira geração* surge em 1957, com a crise Pós-Sputnik, sendo designada como a *geração do juiz* – avaliar é, essencialmente, julgar. Todavia, embora julgar seja o principal objectivo da avaliação, a verdade é que esse processo inclui a medição e a descrição como eixos estruturantes. O avaliador é um “juiz” que toma ou ajuda a tomar decisões. O avaliado é um actor passivo e o objecto de tomada de decisão com base no mérito (*idem*, p. 28).
- d) A *quarta geração* da avaliação surge em 1989, tendo como objectivo compreender e mudar, mas incluindo a medição, a descrição e o juízo sob novas formas. O avaliador é um intérprete e um agente de mudança. O avaliado é um agente activo e participativo do processo de avaliação, colaborando, discutindo e negociando (*idem*, p. 38).

Na prática, o que se verifica é que a *quarta geração* da avaliação pretende representar, e assumir, um corte paradigmático com as “gerações” anteriores. Nota-se que partindo da primeira para a quarta geração houve um avanço significativo em termos conceptuais e operacionais da avaliação. Se a primeira geração se preocupava apenas com a medição, em que o avaliador era considerado um instrumento de medida e o avaliado um objecto de medida, na segunda geração mede-se mas vai-se mais longe, passando a avaliação a incorporar uma outra dimensão, a descrição. Assim sendo, podemos afirmar que na segunda geração se mede e descreve. A terceira geração vai ainda mais longe, acrescentando aos pressupostos anteriores o acto de julgar – avaliar é julgar – o que enaltece os juízos de valor que resultam de um qualquer processo de avaliação. Por seu turno, a quarta geração apresenta também algo novo em relação às gerações anteriores, preocupando-se não só com a medição, a descrição e o julgamento, mas também com a compreensão e a mudança. Por conseguinte, verificamos que houve uma evolução no sentido espiral, em que a avaliação vai mudando de figura mas sem excluir totalmente os procedimentos anteriores. Daí o podermos afirmar que existiu uma evolução lenta e gradual sem ruptura, à semelhança de outros ramos da evolução ao nível da própria história da Humanidade. Nenhuma inovação acontece milagrosamente.

Tradição e modernidade andam de mãos dadas, embora a versão moderna pese mais, na medida em que o objectivo é corrigir os erros cometidos no modelo tradicional e que acabaram por se perpetuar ao longo do tempo. Aliás, sabemos que podemos [e devemos] aprender com os nossos erros e com os erros dos outros, como aliás referimos anteriormente.

Importa, ainda, referir que, de acordo com Guba e Lincoln (1989, pp. 253-256), a *quarta geração de avaliação* se estrutura a partir das seguintes características:

- a) *A avaliação é um processo sociopolítico* – o que implica reconhecer que os factores sociais, políticos e culturais são inerentes ao processo avaliativo; mais do que uma ameaça à “objectividade”, constituem um elemento indispensável para compreender, de forma cabal, os actos humanos, sem os quais a avaliação corre o risco de se tornar uma actividade inútil e sem significado;
- b) *A avaliação é um processo colaborativo* – o que obriga a ter em conta que os objectivos da avaliação só podem ser atingidos plenamente se os interessados participarem, em comum, na construção de consensos e conseguirem negociar, pelo menos, os pontos de acordo;
- c) *A avaliação é um processo de ensino-aprendizagem* – o avaliador e os avaliados aprendem e ensinam-se mutuamente no processo de avaliação; cada um ajuda a clarificar as construções dos outros;
- d) *A avaliação é um processo contínuo, recursivo e altamente divergente* – trata-se de reconhecer que a avaliação é sempre um processo inacabado e infinito, uma vez que todos os produtos da avaliação não representam a “verdade”, mas apenas uma perspectiva mais informada e sofisticada sobre a “verdade”, sendo, pois, susceptível de permanentes revisões, alterações ou até substituições;
- e) *A avaliação é um processo emergente* – o que significa que, ao contrário dos modelos abstractos, uniformes e universais das gerações anteriores, a *quarta geração* vê a avaliação radicada no contexto específico de cada realidade, em função de um conjunto contingente e imprevisível de factores que só podem ser considerados *a posteriori*;

f) *A avaliação é um processo com resultados imprevisíveis* – isto é, um processo que conduz a múltiplos resultados, por vezes contraditórios, os quais não podem ser previstos de modo determinista à partida;

g) *A avaliação é um processo que cria a realidade* – pondo de lado as concepções “essencialistas”, a avaliação deve ser vista como uma (re)construção da “realidade”, ou melhor, como uma “criação” que os participantes e todos os interessados realizam a partir da colaboração, negociação e debate das suas diferentes perspectivas.

Como se pode constatar, as características da *quarta geração de avaliação* testemunham uma profunda revolução em relação às três gerações de avaliação anteriores. Contudo, não podemos dizer que houve ruptura, na medida em que esta geração emergiu na sequência das anteriores e conservou, inclusive, alguns aspectos das mesmas, trazendo algo novo em função da época em questão.

Além do mais, ao nível da história do pensamento existe sempre um período de crise e um período de recuperação (Rocha & Magalhães 1988, p. 35). Por conseguinte, se um aluno aprende com o seu mestre, dependendo mais dele durante a fase de juventude, como investigador, na fase de maturidade, acaba por pôr em causa muitos dos princípios do mestre, trazendo ideias novas à altura do seu tempo, segundo as circunstâncias envolventes; (Gomes & Moreira 1999, p. 94; Fernandes e Barros, 2002, pp. 85, 86). Como é óbvio, o homem como filho do seu tempo reflecte a sua conjuntura, as visões da sua época. Portanto, a *quarta geração de avaliação* apresenta-se como mais completa, graças ao árduo trabalho prestado pelas gerações anteriores. Esta geração encontrou condições que permitiram e ajudaram a chegar onde chegou. Na vida, nada vem do nada. Tudo tem que ter uma explicação ou a sua razão de ser. Assim se compreende não ser correcto dizer que um determinado pensador do Século VI antes de Cristo é menos importante do que um outro pensador do Século XX. Por exemplo, dizer que Tales, um dos primeiros filósofos da Escola Jónica, é menos importante que Jean Paul Sartre, um Filósofo do Século XX, é errado, uma vez que Tales se deparou com muitas dificuldades impostas pelo seu tempo, vivendo quase de milagres, com mísero recurso, *remando contra a maré* de tal modo que se não fosse um pensador mártir ficaria pelo caminho como muitos outros ficaram.

Pelo contrário, Jean Paul Sartre, assim como muitos outros sucessores, beberam em Tales e seus sucessores para poderem produzir o que produziram. Na época de Tales não havia tecnologias de informação e comunicação, como hoje as conhecemos. Isto só para dizer que qualquer evento deve ser analisado em função do seu contexto, em função da sua conjuntura. O Homem é um ser circunstancial e condicionado. Por conseguinte, ele age em função das circunstâncias envolventes. Por outro lado, o Homem é um ser eminentemente histórico. Daí a pertinência desta breve referência histórica da avaliação.

3. Funções da Avaliação

No âmbito da avaliação destacam-se várias finalidades, bem como várias funções. Segundo Pacheco (1995, pp. 17-24), a avaliação tem várias funções, designadamente uma *função pedagógica*, uma *função social*, uma *função crítica* e uma *função de controlo*. Em qualquer dos casos, a avaliação gera recomendações, visando a melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, a avaliação pode, em simultâneo, produzir sanções ou a atribuição de prémios.

Na perspectiva de Pacheco (1994) a *função pedagógica da avaliação* é legitimada e justificada pela sua função instrutiva, correspondendo, na prática, a uma função social, uma vez que gera valores e concepções que nem sempre são devidamente explicitadas pelos professores. A prática de avaliação, no seu aspecto mais visível está relacionada com o seu papel de sancionamento dos procedimentos dos alunos, determinando a sua progressão e consequente certificação e titulação. Esta função pode ser compreendida e estruturada em torno de quatro dimensões:

- *Dimensão Pessoal* – predomina a ideia de “uma pedagogia orientada para o sucesso educativo de alunos dentro da escolaridade obrigatória” (*idem*, p. 87). Para o professor, a avaliação pedagógica tem como função obter informações sobre a evolução dos alunos e sobre a receptividade dos mesmos às suas propostas didáticas.

Além disso, a avaliação, com os seus resultados positivos e negativos, serve de referência na estruturação das relações sociais e familiares.

- *Dimensão Didáctica* - contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem através do diagnóstico (natureza formativa ou sumativa da avaliação), da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos.
- *Dimensão Curricular* – serve de referência para a realização das adaptações curriculares em função das necessidades educativas especiais dos alunos, tendo em consideração o seu ritmo de aprendizagem, os seus interesses e motivações, bem como o sucesso educativo.
- *Dimensão Educativa* – permite melhorar a qualidade do sistema educativo, através de alterações curriculares ou de procedimentos considerados necessários.

No que diz respeito à *função social da avaliação*, constata-se que, pela sua própria natureza de controlo, a avaliação determina as dimensões de formação e certificação e as dimensões de selecção/hierarquização e de democratização. Só através da avaliação é possível constatar se o aluno transitou de ano ou de ciclo, se concluiu ou não a escolaridade básica e se obteve a certificação respectiva comprovação de competências gerais de empregabilidade.

A dimensão da função social da avaliação é perspectivada num modelo de avaliação normativa, comparando os alunos em termos de níveis de excelência através de uma classificação que vai do negativo ao positivo, seleccionando e hierarquizando o rendimento dos alunos. Prevalece aqui a ideia de selecção e hierarquização, motivada por uma ideologia comparativa e competitiva.

Relativamente à *função de controlo da avaliação*, esta pode funcionar numa lógica de regulação do processo educativo, estimulando neste caso o crescimento e a autonomia do aluno, ou como um mecanismo de dominação, subjugando o aluno a determinados pressupostos preestabelecidos, o que acaba por estimular a sua dependência. Segundo Legrand (1984), citado por Pacheco, (1994, p. 69), a avaliação pode ser utilizada “como um instrumento privilegiado para manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho”.

A função crítica da avaliação consiste na interpretação da informação recolhida durante o processo, informação essa que poder ser utilizada quer na proposta de melhorias, quer na análise crítica do sistema educativo e do próprio processo do desenvolvimento do currículo. Neste caso, a avaliação não deve ser entendida como uma prática que se utiliza, por exemplo, apenas para comparar o valor dos programas mas também para melhorá-los.

As funções da avaliação têm vindo a ampliar-se e são, sobretudo, dirigidas à função social, através da hierarquização, selecção e certificação dos alunos. Contudo, a função pedagógica da avaliação é encarada como um elemento fundamental no processo do ensino e da aprendizagem.

4. Modalidades, Instrumentos e Credibilidade da Avaliação

As diferentes formas de ensinar e avaliar são normalmente comunicadas e aplicadas aos alunos através de processos distintos. Segundo Shinkfield e Stufflebeam (1995) e Pacheco (1995, citados por Figueiredo, 2009, p. 78), as principais modalidades de avaliação são três, designadamente, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a avaliação diagnóstica.

a) A avaliação formativa

A avaliação formativa é a modalidade mais adequada para o processo do ensino-aprendizagem, na medida em que este tipo de avaliação não se preocupa apenas com a medição, colocando tónica na regulação e auto-regulação, com vista a melhorar a sua qualidade. Tem um carácter contínuo e sistemático, apontando para a regulação do ensino e da aprendizagem, através da utilização de instrumentos variados de recolha de dados e informações, tendo em conta a natureza das aprendizagens e o contexto em que ocorrem.

Segundo Silva (s/d, pp. 10-11), a avaliação formativa ocorre ao longo do período lectivo, dentro da sala de aula e também fora do espaço da sala de aulas, como nos momentos em que são realizados outros trabalhos, como, por exemplo, os trabalhos de campo.

O *feedback* é um dos principais elementos da avaliação formativa, uma vez que a comunicação entre alunos e professores é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Cortesão e Torres (1993, p. 92), esta modalidade de avaliação é vista como “uma bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos ajudam professores e alunos a reorientar o seu trabalho, no sentido de corrigir os erros cometidos e ver quais os aspectos que devem ser melhorados.

No âmbito de avaliação formativa destacam-se duas correntes de pensadores: a corrente francófona e a corrente anglo-saxónica (Fernandes, 2006 p. 28). A corrente francófona caracteriza-se pela importância que conferem à auto-regulação e à auto-avaliação no processo de avaliação formativa. Perrenoud (1998, citado por Fernandes, 2006, p. 27) designa esta modalidade por *avaliação formadora*, uma vez que os alunos, que utilizam adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores. Por seu turno, a corrente anglo-saxónica caracteriza-se mais pela regulação. Os investigadores anglo-saxónicos “abordam a avaliação formativa numa perspectiva teórica e pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo” (*idem*, p. 28).

A auto-avaliação “é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, s/d, p. 2). É nesse sentido que Barbosa & Alaiz (1994, p. 2) afirmam que “se tivermos em conta que a remediação dos erros só pode efectivamente ser realizada por quem os comete, uma vez que o conhecimento se constrói não por acumulação mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos, a auto-avaliação constitui, como é evidente, um dos modos privilegiados da avaliação formativa”.

Também para Fernandes (2006), a auto-avaliação tem a ver com um olhar crítico e consciente sobre o que se faz e como se faz, enquanto se faz.

Um outro aspecto muito importante apontado pela Santos(s/d, p. 2) é a abordagem positiva do erro, ao considerar que “o erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou”. Segundo Hadgi (1997, citado por Santos s/d, p. 3), o objectivo é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro e criar condições no sentido de o ultrapassar. Segundo o mesmo autor (*idem*), quando o próprio aluno consegue identificar o erro e corrigi-lo, a aprendizagem acontece. Alega, por isso, que cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça.

Na opinião de Perrenoud (1999, citado por Santos, s/d, p. 4), qualquer acção educativa pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem e a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Em conformidade com o pensamento de um grande epistemólogo do Século XX, Popper (1989), o erro é fonte do conhecimento. Acrescenta, ainda, que por não conseguirmos fugir aos erros devemos, por isso, aprender com eles. Nós diremos um pouco mais. Aprendemos com os nossos erros e aprendemos também com os erros dos outros. Aliás, Popper lembra que uma teoria científica só é válida enquanto não aparecer uma teoria sua rival. Isso para dizer que na vida não há solução definitiva. A solução de um problema é a condição suficiente para o surgimento de um outro problema, porque o Homem é um ser problemático e problematizante, por natureza. Hoje está em alta a discussão, na comunidade científica, acerca da designação de Plutão como Planeta. Embora fosse considerado, durante muito tempo, como um dos planetas do Sistema Solar, actualmente essa designação está em discussão. Ao nível da Cosmologia, durante muito tempo defendia-se que a Terra era o centro do Universo (visão geocêntrica). Todavia, com o decorrer do tempo afirmou-se e passou a vigorar uma outra visão – a visão heliocêntrica. Resumindo, podemos afirmar que a maneira de ver o mundo tem a ver com a evolução e com o contexto vivencial. Por outro lado, ninguém está na posse da verdade absoluta. Por isso, é bom que sejamos tolerantes, humildes, flexíveis e abertos.

b) A avaliação sumativa

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada uma das disciplinas e áreas curriculares, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma, dando um destaque especial ao desenvolvimento do conjunto das aprendizagens e competências dos alunos. Trata-se de uma avaliação baseada nos resultados, isto é, traçam-se objectivos e contabilizam-se os resultados finais. Neste caso, existe pouca preocupação com o processo. Esta modalidade de avaliação baseia-se na pedagogia por objectivos, de carácter positivista, em que a avaliação é essencialmente quantitativa, isto é, estamos em presença da avaliação como medida ou classificação. Segundo este critério, avaliar é medir, é julgar, é discriminar, é seleccionar. A avaliação sumativa acontece no final de um período, o final de uma etapa e/ou no fim de cada ano lectivo.

O resultado da avaliação sumativa é expresso numericamente, de acordo com uma escala previamente definida – níveis de 1 a 5 ou 0 a 20 valores –, utilizada num determinado nível ou ciclo de ensino.

c) A avaliação diagnóstica

Esta modalidade de avaliação justifica-se sempre que se pretende identificar um ponto de partida, tendo em conta as características da turma e dos seus alunos, assim como, os conhecimentos que estes possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e as competências que se pretendem desenvolver. Este tipo de avaliação fornece ao professor elementos que lhe permitirão adequar os trabalhos que vai realizar às características e conhecimentos dos alunos com quem vai trabalhar.

Os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser vistos, nem utilizados, como um “rótulo” do aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual professor e aluno partem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O recurso a uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, contribui para a identificação dos “âncoradouros” de novas aprendizagens e os pontos de partida para melhores níveis de desenvolvimento de competências.

É a ideia de diagnóstico que caracteriza esta modalidade de avaliação que justifica a sua inclusão nas práticas da avaliação formativa. Nas nossas práticas diárias, costumamos distinguir, por questão de facilidade, as modalidades de avaliação da seguinte forma: avaliação sumativa, avaliação formativa e avaliação mista. Isto porque, se vemos bem estas modalidades de avaliação não estão isoladas, na medida em que a avaliação formativa, como processo, inclui a avaliação diagnóstica. Já vimos que a avaliação sumativa tem como função medir ou classificar, que é uma das formas de controlo e de hierarquizar os alunos em função das classificações obtidas. A avaliação formativa tem como função regular e auto-regular com vista a melhorar a qualidade. Porém, mesmo na avaliação formativa há necessidade de medir, como forma de verificar a evolução do aluno e controlar a qualidade. Só que a avaliação formativa não se limita à medição, visto que a espinha dorsal desta modalidade é o controlo de qualidade, vendo a avaliação como um processo contínuo de melhoria.

5. Critérios de Avaliação

Se recorrermos ao dicionário da língua portuguesa para saber o que significa critério, encontraremos, de acordo com Séguier (1996, p. 992), os seguintes significados: raciocínio, faculdade de distinguir o belo do defeituoso; faculdade de distinguir do erro a verdade; modo de apreciar e distinguir o mal do bem. Assim se compreende que no processo de avaliação seja fundamental a (pre)determinação de critérios, isto é, que se definam critérios que permitam responder às seguintes questões: Avaliar quem? Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar quando? Avaliar para quê? Estas questões têm razão de ser, na medida em que se enquadram no âmbito da complexidade de avaliação.

Segundo Medley (1987), o critério é um aspecto ou dimensão da qualidade a avaliar, sendo determinada e comparada com um padrão ou nível arbitrário dessa qualidade, como base para avaliar. Daí ser natural afirmar que avaliar é comparar. Na opinião de Scriven (1995), o termo *critério* respeita à dimensão do mérito, associado a uma qualidade determinada, como boa, afável ou algo semelhante, isto é, o valor do objecto em análise.

De acordo com Figari (1996), os critérios apresentam como características a *abstracção*, a *discriminação* e a *direcção* (dimensão, qualidade, valor do objecto em análise) e concretizam-se através de indicadores. Por outras palavras, podemos dizer que avaliar é discriminar. Perante uma turma de alunos, no período de avaliação, quando se estabelece a lista de classificações, em função do mérito, mesmo que não seja a intenção do professor; em termos de comparação vê-se que um aluno está mais bem posicionado do que outro. Isso acontece noutras instâncias do foro extra-escolar, como, por exemplo, nos concursos públicos.

Para explicar o que é um *indicador*, Clímaco (1995) sustenta que o mesmo se caracteriza pela economia da informação, pela simplicidade, pela especificidade, pelo carácter informativo e avaliativo que transporta. Porém, critica o seu carácter redutor da realidade quando utilizado de forma individualizada, embora reconheça ao indicador grande potência informativa. Como é óbvio, o indicador é uma pista, um sinal, um indício dos acontecimentos. Por isso, o indicador chama atenção, mesmo que indirectamente, para a investigação, a avaliação ou o julgamento.

A complexidade do acto educativo exige que se avalie de acordo com critérios ou indicadores que meçam o que é pressuposto medir, pois, como refere Thélot (1993), é diferente avaliar competências, o desempenho ou a eficácia. Os critérios de avaliação devem ser consistentes com os propósitos avaliativos.

Geralmente, no processo de avaliação fixam-se os objectivos e os meios para os atingir. Consideradas as competências um dado adquirido, a avaliação é utilizada como estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos, dependendo a sua qualidade e credibilidade da qualidade dos objectivos traçados. Visto que o acto educativo é complexo, torna-se fundamental diversificar os centros e os protagonistas envolvidos, de modo a garantirem a máxima objectividade e imparcialidade na avaliação.

Segundo Pacheco *et al.* (1998, p. 76) são vários os agentes que intervêm e contribuem para a avaliação realizada pelo professor. A sua principal característica prende-se com o facto de decorrer no local onde se pratica a actividade.

A selecção de critérios de desempenho deve estar de acordo com a actividade e o conhecimento dos professores, sendo, no entanto, possível enquadrar os critérios em quatro domínios:

- *Pré Activo* – actividades que antecedem o ensino, designadamente o domínio dos conteúdos e a planificação do acto educativo;
- *Interactivo* – actividades que ocorrem na sala de aulas;
- *Pós-Activo* – actividades de reflexão e superação de desempenho, feitas após a interacção na sala de aulas;
- *Administrativo* – actividades relacionadas com gestão de pessoas e recursos.

Os critérios de avaliação devem ser consistentes com os propósitos avaliativos, devem ser claros e devem resultar de uma concepção de ensino e aprendizagem explícitas que fundamente as opções técnicas e profissionais.

De harmonia com Pacheco (1996), avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado a partir de um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos. Deste modo, uma avaliação que integra a recolha de dados deve ser feita a partir de várias fontes, com diferentes instrumentos de avaliação e que congregue a participação de professores, alunos e respectivos encarregados de educação. Isso tem a ver com a tentativa de aproximar a avaliação da objectividade.

Na opinião do autor (Pacheco, 2002, p. 57), de entre as principais etapas do processo de avaliação das aprendizagens “destaca-se a da enunciação clara de critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados”. Assim, a complexidade existente na avaliação das aprendizagens dos alunos, exige um esforço conjunto de todos os intervenientes educativos, sobretudo quando se entende que a escola existe para promover o sucesso educativo dos alunos.

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

6. Avaliação por Competências

Na nossa opinião, falar de competência é falar de mérito, na medida em que tem a ver com a capacidade que uma pessoa tem para exercer uma determinada função. No que diz respeito ao professor, a questão das competências é mais complexa, na medida em que o professor perante os seus discentes tem de, necessariamente, desempenhar vários papéis. O professor, para além de lidar com o processo de ensino-aprendizagem, desempenha o papel de sociólogo, psicólogo, juiz, papel de pai/mãe, entre outros. Se relacionarmos a competência com o mérito podemos concluir que o professor não consegue ser competente, no sentido de desempenhar cabalmente todos os papéis que acabámos de referir. Embora tenha uma especialidade no domínio do ensino, não se pode exigir que domine uma série de outras especificidades inerentes aos papéis que referimos. Além disso, sobre a questão das competências, vários autores fizeram uma abordagem a esta temática, permitindo-nos concluir que existe uma pluralidade de pontos de vista, embora não sejam excludentes e apresentem vários aspectos comuns ou muito próximos.

Segundo Estrela (1992), não se partilha a noção de competência na base de uma modalidade comportamental, perfilhando, pelo contrário, uma noção de competência mais ligada a uma concepção cognitiva do processo de ensino-aprendizagem e a um professor que constrói a sua profissionalidade por via da reflexão.

Por seu turno, Charlier (1996) define a competência profissional do professor na confluência e articulação de três variáveis fundamentais:

Os Projectos – o sentido, as metas, os objectivos que o professor fixa para a sua acção (o seu projecto pessoal num quadro de um projecto de estabelecimento);

Os Actos – As condutas utilizadas na qualidade de professor (quer para auxiliar os alunos a aprender, quer para gerir o grupo, que, ainda, para trabalhar em equipa com os colegas, entre outras).

As Competências – Os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de acção direccionados para resolver os problemas em situação de trabalho.

No que diz respeito aos saberes, há várias tipologias que diferenciam o campo de acção do professor. Schön (1987) distingue, ainda que de um modo restrito, três tipos de saberes:

O Saber Técnico – Relacionado com o saber e o saber fazer ou saber em acção;

O Saber Prático – que corresponde à reflexão em/sobre acção;

O Saber Crítico – Que corresponde ao conceito de reflexão na prática;

Qualquer tipologia sobre saberes inclui a diferenciação que Raymond (1993, citado por Charlier, 1996) propõe, entre dois tipos de saberes:

- *Os Saberes dos Professores* – saberes construídos pelos próprios professores, ou que os professores consideram serem apropriados; saberes transformados e construídos a partir da sua prática e das experiências vividas no contexto escolar. Este conjunto de representações e de teorias pessoais servem de fundamento para avaliar a pertinência dos saberes provenientes de outras fontes.
- *Os Saberes sobre o Ensino* – saberes que serão elaborados por outras instâncias, noutros contextos para além do ensino, e que deverão ser objecto de múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores num contexto particular.

Na formação de professores discute-se e problematiza-se o perfil de competências ideal, sobretudo nos domínios que abrangem a sua intervenção. Nesse sentido, Bélair (1996) identifica cinco domínios distintos:

- *As competências com ligação à vida na sala de aulas* – que englobam a gestão dos espaços, dos horários, dos recursos e do clima da aula;
- *As competências identificadas na relação com os alunos* – que incluem tarefas ligadas ao conhecimento dos alunos, que lhe permitem diferenciar actividades através de uma avaliação positiva que conduza à remediação eficaz do aluno;
- *As competências relacionadas com as disciplinas a leccionar* – que contemplam o domínio dos conteúdos “impostos” pelo Ministério e a capacidade de integrar esses saberes através de planificações interdisciplinares que transmitam saberes aos alunos;

- *As competências exigidas pela Sociedade* – que são competências de vária ordem e que interrelacionam o professor com o ambiente. Assim, estabelecerá relações com os pais no sentido de os manter informados, com os colegas sobre questões sociais e profissionais, com os centros universitários (e outros) para o desenvolvimento da inovação e da formação contínua;
- *As competências inerentes à sua pessoa* – que são, de todas, as competências mais importantes do processo, pois têm a ver com a capacidade de reflexão sobre a sua própria acção traduzindo-a em pesquisa e em estratégias que lhe permitem o questionar constante do ensino.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO E (IN)SUCESSO ESCOLAR

1. Conceito de Insucesso

Etimologicamente, a palavra insucesso deriva do étimo latino *insucessu(m)*, que significa “malogro”, mau êxito, falta de sucesso que se deseja, falta de êxito, desastre, fracasso³.

O insucesso escolar é um conceito abrangente, que inclui quer a qualificação escolar quer o impacto social daí resultante. Referindo-se ao fracasso escolar, o insucesso significa que o aluno não atingiu os objectivos mínimos necessários para concluir, com êxito, uma etapa da escolaridade. Pode-se dizer, por isso, que uma das manifestações do insucesso escolar se determina através da percentagem de alunos que não atingem os objectivos mínimos definidos nos programas educacionais, necessários para obter aproveitamento no final de um período ou ano escolar. Assim, as variáveis mais utilizadas para quantificar o insucesso são a taxa de reprovação e a taxa de abandono escolar.

Ao conceito do abandono escolar, como uma das manifestações de insucesso escolar, associa-se o conceito da reprovação, isto é, dos alunos que não conseguem obter aproveitamento num determinado nível educativo por não atingirem os objectivos mínimos definidos para o nível em questão. Neste sentido, utilizaremos o conceito de insucesso escolar para referir, por um lado, os alunos reprovados, isto é, todos aqueles que não atingiram os requisitos mínimos exigidos, no conjunto das avaliações realizadas durante um ano lectivo específico, e, por outro, os alunos que abandonaram o sistema educativo de forma precoce, ou seja, os alunos que num determinado contexto escolar e institucional, por razões várias, abandonaram a escola.

No que se refere à designação insucesso escolar, Tavares e Alarcão (1990, pp. 15-16), a partir da análise de diversos estudos, reuniram um conjunto de termos – reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desinteresse, alienação, fracasso – que demonstram estarmos em presença de um conceito com vários sentidos, que necessita de ser contextualizado quando se utiliza.

³ Fontinha (s/d), “Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa”.

Por exemplo, para Medeiros e Alarcão (1993, p. 23), a expressão insucesso escolar significa “falta de aproveitamento, incapacidade de compreender a matéria, não atingir o nível médio do sistema educativo, reprovação, falta de interesse, inadaptação ao programa, ter negativas, tristeza, falta de êxito”, expressões que, no fundo, confirmam a polissemia que caracteriza este conceito.

Em idêntica linha de pensamento, Forquin (1995, p. 10), ao analisar os diferentes estudos que abordam a problemática do insucesso escolar, evidencia a multiplicidade de sentidos que este termo possui, afirmando que:

(...) na literatura sobre o sucesso e o insucesso escolar, vamos analisar, tanto os estudos que utilizam como índice as notas obtidas pelos alunos no decorrer de determinado período ou no momento de certas provas escolares (redações, exames); as apreciações globais feitas pelos professores a respeito dos alunos; os resultados por eles obtidos em provas de conhecimento com cotação padronizada; os sucessos e adiamento dos exames, as taxas de repetência ou abandono.

Por seu turno, Rangel *et al.* (1994, p. 20) considera que o conceito de insucesso escolar é relativo. Por isso, defende que o conceito de insucesso deve ser analisado no âmbito de um determinado contexto escolar, de uma dada instituição escolar e num momento específico, ou seja, deve ser contextualizado, tendo em consideração o espaço e o tempo. Não obstante, os diferentes sentidos que o conceito de insucesso escolar possa assumir, afirma que o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e o “*savoir faire*” que a instituição, em conformidade com os programas, previa que tivesse adquirido (Forquin, 1995, p. 82). No mesmo sentido, Pérez *et al.* (2003, p. 26) afirmam que:

(...) el tema del fracaso escolar se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejar-se de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios”.

Nesta perspectiva pode afirmar-se que uma das formas de abordar o insucesso escolar é fazê-lo a partir dos objectivos definidos pelo sistema educativo. Nesses termos, fracassam todos aqueles que abandonam a escola antes de obter um diploma que certifique que já possuem os conhecimentos mínimos exigidos para a integração na vida social e laboral.

Esta noção de insucesso escolar, como os autores acima citados reconhecem, limita o alcance do conceito e pressupõe que todos aqueles que não ingressam no ensino secundário fracassam, visto que é este nível de ensino que tem por objectivo garantir os conhecimentos necessários para a integração no mercado de trabalho.

Entretanto, o recurso à expressão insucesso escolar para identificar o caso de alunos que abandonam o sistema de ensino sem obter rendimento educativo que lhes permita integrar-se, sem dificuldades, na vida activa, isto é, no mercado de trabalho, apesar de habitual não confina essa expressão apenas a este sentido, uma vez que, como vimos, o conceito de insucesso escolar pode assumir sentidos diferentes (Puig & José, 2003, p. 85).

Por seu turno, Muñiz (1993) e Pereira (s/d) defendem que o conceito de insucesso escolar deve ser também aplicado ao caso dos alunos que reprovaram num determinado curso /ano de escolaridade ou que obtêm classificações negativas em determinadas disciplinas do plano curricular. Além do mais, este conceito de insucesso, muito frequente nos dias de hoje, pode transportar efeitos muito negativos para os alunos. Por exemplo, no Sistema Educativo de Cabo Verde existe um conjunto de constrangimentos legais que, em parte, contribuem para expulsar alunos do sistema de ensino. Contudo, devido à política de educação inclusiva, tem havido uma clara preocupação no sentido de colocar os que perdem direito por reprovações e/ou por limite de idade numa das escolas públicas onde há vaga, como forma de ter mais uma oportunidade e de ocupar o tempo livre.

No tocante aos constrangimentos legais, no caso concreto de Cabo Verde, o Decreto-Lei nº 41/2003, de 27 de Outubro, através dos Artigos: 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º fixa as condições de acesso e permanência dos alunos que frequentam os estabelecimentos do Ensino Secundário público. De harmonia com o Artigo 2º, o aluno que obtenha o certificado do Ensino Básico pode aceder ao Ensino Secundário, desde que não tenha idade superior a 15 (quinze) anos, até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Segundo Artigo 3º, o aluno pode permanecer no 1º Ciclo do Ensino Secundário até à idade máxima de 17 (dezassete) anos, não podendo ultrapassar o limite de duas reprovações no mesmo ciclo.

De acordo com o Artigo 4º, o aluno que obtenha o certificado de conclusão do 1º Ciclo do Ensino Secundário pode aceder ao 2º Ciclo desde que:

- a) Não tenha idade superior a 16 anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º Ciclo da via geral;
- b) Não tenha idade superior a 17 anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º Ciclo da via técnica;
- c) Não tenha sido sancionado, através de processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses.

No mesmo diploma, o Artigo 5º prevê que o aluno possa permanecer na via geral do 2º Ciclo do Ensino Secundário até à idade máxima de 18 anos de idade, desde que não tenha mais do que uma reprovação no ciclo e duas reprovações ao longo do Ensino Secundário. Em conformidade com o Artigo 6º, o aluno permanece no 2º Ciclo da via técnica do Ensino Secundário até à idade máxima de 20 anos de idade, desde que não tenha mais de que uma reprovação no ciclo e duas reprovações ao longo do Ensino Secundário. Ao abrigo do Artigo 7º, o aluno que conclua o 2º Ciclo do Ensino Secundário pode aceder ao 3º Ciclo, desde que:

- a) Não tenha idade superior a 18 anos, até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 3º Ciclo;
- b) Tenha classificação igual ou superior a 12 valores nas disciplinas específicas obrigatórias do 2º Ciclo e/ou nas disciplinas consideradas nucleares pelo Ministério da Educação para o acesso à área de estudos escolhida do 3º Ciclo;
- c) Não tenha sido sancionado, através do processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses.

Por fim, à luz do Artigo 8º, o aluno pode permanecer no 3º Ciclo do Ensino Secundário até à idade máxima de 21 anos, não podendo ultrapassar o limite de uma reprovação no mesmo ciclo e duas reprovações ao longo do Ensino Secundário.

Os supramencionados artigos dizem respeito à regra geral. Contudo, o Artigo 9º do mesmo normativo apresenta algumas excepções, em termos de ponderações, analisando cada caso.

Na verdade, embora em Cabo Verde só tenha começado a falar mais recentemente em insucesso escolar, este é um problema social que preocupa pais, professores, alunos e outros responsáveis envolvidos no sistema educativo, sendo de salientar a polissemia de sentidos que perpassam este conceito e que contribuem para aumentar a complexidade de sua análise. Todavia, de um modo geral, o insucesso escolar é analisado a partir das taxas de abandono escolar, de reprovação e repetência e de resultados nos exames.

Segundo Pires *et al.* (1991, p. 188), na escola é “valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação”, de modo que as dimensões “personalista e socializadora acabam por ser secundarizadas”. No quotidiano da escola, verifica-se, com frequência, que “estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo” (*idem*, *ibidem*).

É com base nessa situação que Perrenoud (2003) afiança que limitar o insucesso apenas ao aspecto escolar é ter uma visão simplista desse conceito, uma vez que não reflecte o conjunto de missões que são atribuídas à escola. Para solucionar este problema, o autor aconselha que se tenham em conta outros aspectos da vida (escolar) como as dimensões cognitiva, afectiva, social ou relacional, atitudes, valores e procedimentos. Uma situação que reforça a ideia de que a escola não tem o monopólio da instrução. Muitos dos saberes e saberes-fazer que, numa análise superficial, podem ser atribuídos à escola, são, de facto, construídos fora dela, nomeadamente na família.

Nesta óptica, quando usamos o conceito de (in)sucesso educativo devemos incluir nele não apenas a acção da escola mas também de outras estruturas com as quais a criança se mantém em relação diária (família, meios de comunicação social, associações culturais e desportiva, etc.). A este respeito, Tavares & Silva (2001) consideram os conceitos de “insucesso escolar e insucesso académico” como conceitos distintos, dado que se o primeiro nos remete para os resultados e classificações escolares, o segundo invoca os resultados que o estudante consegue durante a sua vida académica/escolar, concretizados em competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais, de comunicação e relacionais, desenvolvidas durante e no final do seu percurso na instituição de ensino.

A este respeito, Tavares (2005, p. 3) considera que o “sucesso académico pressupõe a optimização do desenvolvimento que cada estudante deverá atingir na parte cognitiva, afectiva, volitiva, social, cultural e axiológica”. O sentido do sucesso encontra-se “no desenvolver de todas as suas capacidades e na sua transformação progressiva em competências gerais e específicas cognitivas e metacognitivas, comportamentais e comunicacionais” (*idem, ibidem*). A noção de sucesso académico aparece, deste modo, como um conceito mais amplo e mais profundo, com o intuito de repor a igualdade na valorização das várias funções da escola.

Actualmente, a escola é frequentemente acusada de promover a transição de ano dos alunos, sem que estes tenham adquirido as competências correspondentes a esse ano/ciclo de estudos. Jesus (2008) alerta para esse problema, considerando que, actualmente, o maior problema é o do insucesso funcional, que se verifica quando a aprendizagem ou saber dos alunos não corresponde ao que seria de esperar, tendo em consideração o nível de escolaridade em que se encontram. Tal facto, contribui para que, na maior parte dos casos, estes alunos tenham dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e se sintam desmotivados relativamente às tarefas escolares. O referido autor apresenta como factores deste tipo de insucesso (i) o facilitismo na educação familiar e escolar, (ii) o excesso de informação, embora com menos conhecimento, e (iii) a atitude imediatista e consumista transferida para as aprendizagens escolares (aprender apenas para realizar testes e não pelo conhecimento em si mesmo).

Ao fazer referência ao sucesso académico, Tavares (2005, p. 3) pretende chamar à atenção no sentido de considerar todas as potencialidades do aluno, porque o universo de conhecimento do aluno não se limita somente às matérias leccionadas pelo professor na sala de aula. O aluno, com as suas faculdades de conhecimento (órgãos dos sentidos e memória), encontra-se aberto ao mundo, experienciando constantemente a realidade em que vive. O importante é considerar outras dimensões, outros valores. Há alunos com fraco desempenho em relação às matérias programáticas mas que, todavia, são excelentes alunos nos domínios artísticos. Sobressaem nas áreas da música, do teatro, da pintura, da escultura, da mecânica, da tecelagem, entre outras. Por isso, consideramos ser necessário possuir uma visão holística do aluno, considerando os aspectos escolares e extra-escolares.

Existe até quem fale da universidade da vida, para identificar tudo o que se aprende ao longo da vida. Contudo, sabemos que muitas vezes o destino do aluno é influenciado pela família e pelas oportunidades que aparecem.

2. Características do Insucesso Escolar

Pode considerar-se que existe fracasso escolar quando um aluno, com inteligência normal, tem um nível de aproveitamento abaixo do mínimo exigido, numa ou mais áreas programáticas. Segundo Pereira (s/d, p. 1)⁴, o conceito de insucesso escolar pode configurar-se a partir das seguintes cinco características: (i) é massivo, visto que atinge uma considerável faixa da população escolar; (ii) é selectivo, na medida em que afecta com maior intensidade as classes sociais mais desfavorecidas; (iii) é precoce, dado que se verifica desde os primeiros níveis do ensino; (iv) é constante, porque abrange todos os graus e tipos de ensino; e (v) é cumulativo, visto que a probabilidade de alguém que alguma vez tenha reprovado vir novamente a ficar retido é superior.

Como teremos a oportunidade de verificar, o insucesso escolar é um fenómeno muito complexo e cada caso é um caso. Na origem do insucesso escolar radicam vários factores que muitas vezes nos passam despercebidos, embora alguns desses factores sejam reconhecidos com facilidade. Pais e encarregados de educação devem estar atentos no sentido de controlar os filhos e/ou educandos, porque, de um modo geral, os alunos afectados pelo insucesso adoptam tipos de comportamentos anormais. Como se sabe, o Homem é um ser circunstancial e condicionado, o que o faz agir em função das circunstâncias envolventes.

Nesta óptica, não é de esperar que um aluno afectado pelo insucesso escolar tenha um comportamento semelhante a um outro que, pelo contrário, conserva o seu ritmo normal de aprendizagem e rendimento escolar. Sobre este aspecto, Muñiz (1993, pp 18-19), com base num estudo sobre insucesso escolar que realizou com um grupo de crianças

⁴In <http://thesis.ubi.pt/upload/58/213/0%20INSUCESSO%20ESCOLAR%20IE> (Acedido em 29.12.2009).

com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, concluiu que algumas delas revelavam os seguintes tipos de comportamentos:

- Desassossego: hiperactividade, distração;
- Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade;
- Retraimento: passividade, apatia, depressão;
- Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo;
- Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios;

3. Teorias explicativas do insucesso escolar

Segundo Rangel (1994), o insucesso escolar existe desde há muito tempo mas só se tornou um problema para os sistemas de ensino após a fase de democratização da educação e consequente massificação escolar, fundamentalmente quando a escola se tornou obrigatória.

Como referimos anteriormente, até meados dos anos 50, do Século XX, apenas as crianças das classes média e alta tinham acesso à escola, o que, por si só, constituía um factor importante para o sucesso dos alunos. Estávamos em presença do que vulgarmente se tem designado por “escola de elites”, para identificar uma escola a que apenas tinham acesso algumas camadas da população.

A década de 90, do mesmo Século, ficou marcada pela democratização do Ensino Básico e pela expansão do ensino secundário, bem como pela melhoria das suas condições de funcionamento. Só que, a garantia do acesso ao ensino secundário não foi acompanhado por medidas que permitissem assegurar um aumento equivalente ao nível do sucesso escolar dos alunos. Na verdade, não é fácil combater este fenómeno, na medida em que se trata de um problema estrutural, muito abrangente, generalizado e complexo, e que se caracteriza pelo fraco rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não conseguem alcançar resultados satisfatórios, tanto no decorrer como no final de um determinado período escolar.

De acordo com Fontes (2004)⁵, na origem deste fenómeno está um conjunto de aspectos e/ou factores de vária ordem, bem como um conjunto de agentes que, directa ou indirectamente, intervêm no fenómeno educativo, tais como os alunos, as famílias, os

⁵ In <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm> (Acedido em 29.12.2009).

professores, as próprias escolas, os currículos, o sistema educativo e a Sociedade, em geral.

Só que, na generalidade dos casos, mais do que investir e congregar esforços para a resolução do problema, o que se tem verificado, afirma Perrenoud (2002), é um gastar de energias a tentar encontrar os “culpados” dessa situação. Afirma o autor (*idem*) que, perante o insucesso, os pais culpam os docentes, considerando que não estão preparados ou que não se interessam pela profissão. Por seu turno, os professores culpabilizam os alunos, afirmando que não estudam, não se interessam pela escola ou vêm mal preparados do seio familiar. Também os programas, as metodologias do ensino, as instituições escolares, o meio onde as escolas estão inseridas, as instituições de apoio social, as instituições de formação de professores ou as políticas do próprio Ministério da Educação não ficam isentos de culpa, demonstrando que a questão do insucesso escolar não é um facto isolado, mas sim uma questão muito complexa que requer análise e tratamento transversal.

Na opinião de Muñiz (1993, p. 12), pode falar-se de insucesso escolar quando um aluno, com inteligência normal, não consegue atingir o mínimo do rendimento exigido, em uma ou várias áreas programáticas. Por seu turno, Tavares (1998, p. 78) defende que o insucesso escolar se pode explicar com base na teoria dos “dotes”, utilizada desde o período da Segunda Guerra Mundial até finais da década de 60, do século passado, e que se fundamenta em “explicações psicológicas individuais”, fazendo depender das capacidades e da inteligência do aluno os seus “dotes” naturais e, consequentemente, o seu maior ou menor sucesso na escola.

Hoje sabe-se que não é assim. Segundo Sil (2004), cada aluno tem características peculiares que influenciam o seu ritmo de trabalho e de aprendizagem, bem como as suas aspirações e desejos, mas existe também uma série de factores externos que interferem na forma como o aluno se desenvolve e aprende na escola e que, em conjunto, estão na base do seu sucesso ou insucesso educativo.

É de salientar que a nível de insucesso escolar, há alunos que são bem sucedidos em determinadas disciplinas, mas que têm graves problemas noutras disciplinas, acabando por ficar retidos por causa dessas limitações.

De acordo com Saavedra (2001, p. 68), os rapazes são mais bem sucedidos nas disciplinas de Educação Física, Matemática e Tecnologias (como Arquitectura e Engenharia), enquanto que as raparigas são mais bem sucedidas nas disciplinas de História e da Língua Portuguesa. De harmonia com Maning e Baruth (1995, citados por Saavedra, 2001, p. 68), o índice de insucesso escolar é mais elevado nas classes socioeconómico e culturais mais desfavorecidas, porque as condições ambientais no seio familiar são desfavoráveis. Pela nossa parte, corroboramos esta informação, na medida em que as questões económicas e o nível cultural são dois aspectos cruciais no insucesso escolar.

De acordo com Noronha (1998, p. 25), uma das origens do insucesso escolar radica na incapacidade da criança ter um rendimento normal na vida escolar, o que pode acontecer por vários motivos, de entre os quais se destacam as reduzidas capacidades cognitivas, o sentimento de perturbação provocado por problemas de ordem pessoal e, ainda, o facto de as aprendizagens realizadas na escola não “dizerem” nada de significativo ao aluno.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, Postic (1995) fez uma abordagem às dificuldades de ajustamento dos alunos na aula, destacando três grandes aspectos que, no seu entender, influenciam o (in)sucesso escolar dos alunos: (i) o ajustamento à situação escolar em geral; (ii) o ajustamento à situação pedagógica; e (iii) o ajustamento à personalidade do professor.

Ainda sobre as causas do insucesso escolar, Almeida *et al.* (2005, p. 3630) sustentam que a comunicação/externalização das expectativas do professor sobre o aluno influencia o seu rendimento escolar.

Relativamente às *Teorias Pessoais do Sucesso*, e de acordo com Bar-Tal *et al.* (1984, citado por Fontaine & Faria, 1989, p. 7), na base do sucesso escolar estão vários factores, designadamente o esforço, a capacidade, a sorte, as dificuldades da tarefa, a atenção, o humor, a saúde, a fadiga, o interesse, a concentração durante o estudo, a autoconfiança e a memória. Segundo Zão e Seabra (1999, citados por Almeida *et al.*, (2005, p. 3632), a mudança de escola ou a mudança do ciclo do ensino também influenciam o processo de ensino-aprendizagem e as prestações do aluno.

Apontam como exemplo, a passagem do regime monodocência para o regime pluridocência, em que os alunos têm de se adaptar aos métodos pedagógicos de vários professores e aos conteúdos programáticos de várias disciplinas. Em suma, como vemos existe uma multiplicidade de factores que podem estar na base do insucesso escolar dos alunos, o que torna este fenómeno complexo e de difícil resolução.

Em Cabo Verde, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina que o sistema de ensino se estruture em três grandes níveis: o *Ensino Básico* – que vai do 1º ano ao 6º ano de escolaridade (ensino obrigatório) –, o *Ensino Secundário* – que vai do 7º ao 12º ano de escolaridade –, e o *Ensino Universitário* – que abarca o nível pós-Secundário até Licenciatura. O Ensino Secundário encontra-se subdividido em três ciclos – 1º Ciclo, que abarca os 7º e 8º anos de escolaridade; o 2º Ciclo, que diz respeito aos 9º e 10º anos, e o 3º Ciclo, que contempla os 11º e 12º anos de escolaridade. Relativamente ao insucesso escolar, há queixas de que no 1º Ciclo (Liceal) há maior índice do insucesso escolar. Por isso desenvolvemos uma investigação sobre esse ciclo de ensino, no sentido de apurar quais as principais razões dessa anomalia.

De harmonia com Tavares (1998), as causas do insucesso escolar são variadas e podem depender de *factores endógenos* ou de *factores exógenos* à escola, embora exista uma clara tendência para responsabilizar apenas os factores exógenos, uma vez que parecem ser os mais palpáveis. Como factores exógenos associados ao insucesso escolar, referem-se mais frequentemente às características socioeconómicas e culturais da comunidade educativa, a origem sociocultural dos alunos, a profissão e as habilitações dos pais e encarregados de educação, o tipo de habitação em que vivem e a distância que separa a casa da escola. No que diz respeito aos factores endógenos, costumam identificar-se a habilitação e a preparação profissional do corpo docente, os conflitos institucionais, as relações professor-aluno, aluno-aluno, pessoal auxiliar-aluno e professor-pessoal auxiliar, os equipamentos didácticos, o estado de conservação das instalações, a falta de material dos alunos, entre outros.

Ainda segundo Tavares (1998, pp. 42, 43), os factores referidos enquadram-se em três grupos de variáveis, que podem classificar-se da seguinte forma: (a) variáveis respeitantes ao ambiente social do aluno; (b) variáveis concernentes à estrutura escolar ou institucional; e (c) variáveis referentes às características individuais do aluno.

a) Variáveis referentes ao ambiente social do aluno

No que diz respeito ao ambiente social do aluno, é preciso considerar todos os factores que podem influenciar o seu rendimento escolar, embora tais factores possam não ser directamente controlados pela estrutura educativa. Essas variáveis referem-se ao ambiente socioeconómico, político e cultural em que vivem os alunos. Estão associadas a essas variáveis aspectos relacionados com as características da família do ponto de vista da sua cultura, situação económica, profissional e social. Nestas variáveis incluem-se, também, comunidade onde o aluno está inserido, os grupos de amigos, isto é, as influências do meio onde vive.

b) Variáveis relativas à estrutura escolar

Neste grupo de variáveis incluem-se o currículo, os programas escolares, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, os materiais didácticos, o equipamento escolar, as modalidades de avaliação, isto é, um conjunto de factores que, de certa forma, acabam por reflectir as políticas traçadas pelo Governo e pelo Ministério da Educação para a Educação.

c) Variáveis relativas às características individuais do aluno

Este grupo de variáveis diz respeito às características individuais do próprio aluno, designadamente as suas potencialidades, capacidade de assimilação, entusiasmo ou apatia em relação aos colegas e aos professores, o seu nível de motivação, ritmo de trabalho, entre outros.

No fundo, o que o autor nos ajuda a compreender é a complexidade que perpassa os conceitos de sucesso e/ou insucesso escolar e a dificuldade que existe em identificar e compreender os motivos que estão na base desse fenómeno.

Forquin (1995), num interessante trabalho acerca dos principais estudos sobre o insucesso escolar, apresenta as diferentes abordagens a partir das quais o insucesso escolar vem sendo estudado.

Assim, organiza os estudos que explicam o insucesso escolar com base na origem social dos alunos, nas disparidades socioculturais ou no funcionamento e organização da instituição escolar. Os estudos que explicam o (in)sucesso escolar com base na origem social asseguram que o insucesso escolar não se reparte absolutamente de forma aleatória em relação à origem social dos alunos, visto que atinge com mais intensidade as crianças dos meios populares do que as das classes sociais privilegiadas (*idem*, p. 81). Para estes, o peso da origem social é maior do que as diferenças de recursos, as características das escolas, o tipo de pedagogia ou a estrutura e funcionamento do sistema de ensino.

Assim, os que enfatizam as abordagens socioculturais argumentam que o nível sociocultural e económico da família desempenha um papel muito importante no rendimento escolar dos filhos. Assim, os filhos de pais com um baixo nível cultural e social têm mais hipóteses de não atingirem os objectivos escolares estabelecidos do que os filhos de pais com elevado nível cultural. Os que explicam o fracasso com base na estrutura e funcionamento da instituição, escolar afirmam que os recursos disponíveis, a formação dos professores, as atitudes e expectativas dos professores sobre os alunos, o tipo de avaliação, etc. são factores que condicionam o aproveitamento escolar dos alunos.

No campo das teorias socioculturais, destacam-se os estudos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron (1984) sobre o papel que desempenha a própria linguagem. Para estes autores (*idem*, pp. 21-22), o nível de sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural do aluno, capital esse transmitido pela família. A esse propósito afirmam que “a mortalidade escolar não pode crescer senão na medida que se vai em direcção às classes mais afastadas da língua escolar”.

Posteriormente, Bourdieu (1985, p. 22) afirma que existe uma relação entre a posse de um determinado capital cultural e o grau do sucesso escolar, ou seja, entre o (in)sucesso e a origem social do indivíduo, pois “de todos os factores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, o que mais influência exerce na aprendizagem do aluno”. Neste sentido, os alunos oriundos da classe média e alta identificam-se mais com a escola e têm, logo à partida, mais possibilidades de sucesso do que os alunos oriundos da classe média baixa e da classe trabalhadora, que têm mais dificuldades em se identificarem com

os hábitos/cultura escolar e, conseqüentemente, maiores probabilidades de insucesso.

Partindo da *teoria dos códigos linguísticos*, Bernstein (1975) procura estabelecer uma relação entre a classe social, a cultura linguística e os resultados escolares. Para o autor, a desigualdade no sucesso explica-se pelo facto de existir uma ausência de atributos (cognitivos, linguísticos, culturais) nos indivíduos da classe operária e a presença de tais atributos nos indivíduos da classe média e alta. Por isso, no primeiro caso, teremos propensão para o insucesso e no segundo para o sucesso. Afirma (*idem*, p. 66) que o sucesso e o insucesso escolar são explicados pela cultura dominante na escola, que é, simplesmente, uma prolongação dos códigos linguísticos (*código elaborado*) aprendidos pelas crianças oriundas da classe média e alta. As crianças oriundas da classe operária representam uma ruptura com esse código linguístico:

La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas internacionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (familia) y la clase social, afecta la clasificación y en na camiento del código elaborado transmitido por la escuela para facilitar y perpetuar su adquisición desigual (Bernstein, 1975, p. 66).

Posteriormente, Marchesi (2000, p. 68), ao referir-se a este tema, afirma que cada uma das teorias procura uma base específica que permita explicar o insucesso escolar, nomeadamente, os alunos, a escola, os professores, a família, o funcionamento do sistema educativo, entre outras. Entretanto, considera que apesar de os alunos, os professores e as escolas serem co-responsáveis do insucesso escolar, a maior responsabilidade deve ser atribuída às condições sociais e culturais dos alunos e ao funcionamento do sistema educativo.

Numa perspectiva mais integradora, Puig (2003, p. 84) considera que o insucesso escolar é um fenómeno sistémico, complexo, e que portanto não depende de uma única causa, não podendo, por isso, ser explicado por uma única perspectiva. Considera o insucesso escolar como resultado de um conjunto de factores, tais como a situação social, familiar e escolar do aluno, razão pela qual só pode ser compreendida atendendo a relação dinâmica que existe entre tais factores.

O abandono escolar, particularmente antes da conclusão do Ensino Básico ou do Ensino Secundário, tem implicações determinantes no desempenho individual e laboral, uma vez que devido à sua insuficiente preparação, esses cidadãos acabam por obter empregos mais precários, mais instáveis e com salários mais baixos. Contudo, a ameaça de marginalização, do desemprego ou de salários baixos não se limita apenas àqueles que não terminaram o Ensino Básico ou Ensino Secundário, visto que a obtenção de um emprego estável e com um bom salário parece requerer um nível de conhecimento e habilidades maiores (Kovacs, 2003, p. 55). Tal opinião é partilhada por Azevedo (2003, p. 215), ao afirmar que devido à forte competição no mercado de trabalho, os candidatos menos qualificados e menos escolarizados que se apresentam às vagas de emprego são mais vulneráveis e possuem maiores riscos de exclusão do mercado de trabalho.

Como podemos constatar, o contexto tem uma importância crucial. Em Cabo Verde houve período de crise nos quadros, em que as pessoas conseguiam empregos de qualidade possuindo apenas como habilitações literárias o 4º ano de escolaridade. Referimo-nos aos anos 80, do século passado, especificamente aos antigos professores, aos monitores da Escola Primária, aos encarregados da construção civil, à polícia, entre outros, dos anos 80/90. Ainda na década de 90, do mesmo século, os professores com o 11º ou o 12º Ano de Escolaridade leccionavam no Liceu. Hoje há uma lista de espera muito grande, onde inúmeros licenciados aguardam vaga para trabalhar. Não há dúvida de que isso é o reflexo de desenvolvimento e de escolarização do País. Cabo Verde está, hoje, bem servido em termos de recursos humanos. Essa explosão de quadros qualificados prende-se com a expansão de Escolas Secundárias a todos os concelhos do País e um elevado número de Universidades. Perante esta evolução, um aluno que conclua o ensino liceal não tem outra saída senão aceitar um emprego mais precário, trabalhando em bares, restaurantes ou em estabelecimentos comerciais, submetendo-se a um salário muitas vezes injusto e sem segurança social. A fim de superar esse problema, o governo tem apostado significativamente na formação profissional dos jovens em vários níveis.

Como forma de combater o insucesso escolar, nota-se também uma grande preocupação por parte do Governo, distribuindo materiais didáticos gratuitamente aos alunos carenciados, tanto a nível do Ensino Básico como do Ensino Secundário, fornecendo refeições quentes aos alunos do Ensino Básico, promovendo a isenção de propinas no Ensino Secundário e atribuindo subsídios de transporte para os alunos carenciados que residem em locais distantes da escola. Finalmente, começou a compreender-se que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado.

No concernente ao processo de ensino-aprendizagem, Le Gall (1978) sustenta que há variáveis individuais que influenciam o aluno no seu rendimento escolar. De entre elas ele destaca as formas de inteligência. Na opinião deste autor (*idem*, pp. 108-111), existem três grandes formas de inteligência que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para (in)sucesso escolar do aluno:

- a) A *inteligência concreto-intuitiva* (ou prática), que se caracteriza pela necessidade experimentada pelo espírito de continuar a raciocinar sobre objectos, movimentos, relações presentes na experiência física imediata. É o que acontece com as crianças até aos 8 anos de idade, em média. O pensamento limita-se a acompanhar a actividade. Falta-lhe capacidade de imaginação, que é uma das características da verdadeira inteligência. A criança adquire capacidade de imaginação por volta dos 9-11 anos, vê claramente a reversibilidade da operação mas não a concebe ainda distintamente separada da operação concreta. A experiência de uma criança de 9-11 anos é feita na base de imagens concretas, de opiniões concretas, de raciocínios concretos sobre os seus brinquedos, os seus jogos, as suas relações com as pessoas e com as coisas. Acrescente-se-lhes, ainda, um certo número de esquemas perceptivos, confusos, de impressões e pressentimentos obtidos por extrapolação vaga do conhecimento adquirido, das conversas, das leituras, etc. É o que constitui a *bagagem intuitiva da criança*.

Compreende-se a mensagem do autor, porque se trata de uma fase em que a criança carece de capacidades de imaginação e de abstracção, isto é, vive agarrada ao concreto.

b) A *inteligência imaginativa*, que opera de preferência, já não directamente sobre o contacto com os objectos, nem com a elaboração de noções, mas sobre símbolos visuais ou auditivos, sobre imagens. Neste caso, os raciocínios não seguem um rumo concreto, estando fixados nas representações figuradas que transformam em composições de imagens (*idem*, p. 110). Trata-se de uma fase avançada em relação à inteligência concreto-intuitiva. Neste nível, a criança tem capacidade de se abstrair e conservar a imagem do objecto mesmo na ausência deste. Por exemplo, nesta fase, um aluno tem mais capacidade para enfrentar ramos de estudos que exigem um raciocínio profundo, como é o caso de Matemática, Físico-Química e Literatura.

c) A *inteligência teórica*. O material da inteligência teórica é o conceito ou ideia geral, como, por exemplo, os conceitos de triângulo, de liberdade, de electricidade, de amor, de raiz quadrada, etc. (*idem*, pp. 110-111). Mas, o que é um conceito? Um conceito é a representação intelectual de uma realidade. Os conceitos são ideias gerais e abstractas que reúnem as características comuns de uma classe de objectos, coisas ou indivíduos⁶. Por exemplo, os conceitos de homem, de cavalo, de casa, de cão, entre muitos outros, resultam de um processo de abstracção e de generalização. Em termos cognitivos, há alunos que possuem em igual percentagem a inteligência matemática e a inteligência literária. Contudo, de um modo geral, as duas aptidões não são compatíveis.

Em síntese, Le Gall (1978, p. 112) considera a existência de três formas de inteligência: (1) a *inteligência prática*, que permite habilidades manuais (mãos e ferramentas), sendo por isso frequentemente referida como a *inteligência do artífice*; (2) a *inteligência imaginativa*, que toma por objecto as imagens (visual, auditiva, olfactiva, plástica) e as agrupa consoante os apelos mais ou menos conjugados da sensibilidade e da inteligência teórica.

⁶RUSS Jacqueline (2000), “Dicionário de Filosofia”. Lisboa: Didáctica Editora.

Está na origem da actividade artística (pintura, música, escultura, criação de perfumes, ...), sendo igualmente preciosa nas actividades técnico-artísticas, como por exemplo, a joalharia⁷; (3) A *inteligência teórica*, que pode diferenciar-se em *inteligência verbo-conceptual*, que se apoia na linguagem e está na base do discurso literário, filosófico, político e económico e *inteligência signo-conceptual*, que se apoia nos sinais e nos símbolos.

Analisando a ideia do autor, nota-se que com a sua explanação pretende demonstrar que ao nível do ser humano existe uma evolução lenta e gradual em termos de cognição. Por conseguinte, de forma diferente de um animal irracional, que se limita a conhecer em função da espécie que pertence, o Homem, como um ser inacabado ou permanentemente aberto, encontra-se aberto às experiências, cultivando-se em função das circunstâncias envolventes. Graças às suas faculdades de conhecimento (capacidade racional, memória) e aos seus órgãos dos sentidos, o Homem cultiva-se ao longo da vida. Como um ser permanentemente aberto e inacabado, é impossível dar-lhe uma definição definitiva, porque é um projecto aberto.

A ideia deste autor aproxima-se muito de taxonomia de objectivos proposta por Bloom (1976), segundo a qual o conhecimento se processa partindo do simples para o complexo. Em termos de estrutura, Bloom apresenta seis classes distintas de processamento do conhecimento: aquisição, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Ao hierarquizar os comportamentos educacionais dos mais simples para os mais complexos, o autor (*idem*) baseou-se na ideia de que um comportamento simples e particular ao integrar-se com outros igualmente simples se torna mais complexo. Sendo assim, os comportamentos do tipo A formam uma classe, os do tipo B constituem outra classe, enquanto os comportamentos do tipo ABC formam uma outra classe ainda mais complexa. Visto que esses comportamentos se ordenam do simples ao complexo, compreende-se que é mais fácil resolver um problema relacionado com o comportamento A do que um problema relacionado com o comportamento AB.

⁷ Concordamos com o autor, na medida em que este nível de inteligência diz, de facto, respeito aos artistas. Mas, porquê? O que caracteriza um artista? Como resposta, podemos referir a sua capacidade de imaginação e de criatividade. Na verdade, a espinha dorsal de um artista é a imagem mental que produz que pode ser de âmbito visual, sonoro e ou plástico.

Esta abordagem faz-nos lembrar as regras do método cartesiano – *evidência, análise, síntese ou ordem e enumeração ou verificação*. Porém, aqui referimos as regras de análise e de síntese, que estão mais próximas de taxonomia de Bloom. Segundo Descartes (1981, p. 36), a *regra de análise* consiste em dividir cada dificuldade no maior número de parcelas necessárias para melhor a resolver. Isto é, reduzir as coisas complexas aos seus elementos mais simples. Consideramos que esta regra se aplica facilmente ao campo pedagógico. Por exemplo, quando um professor está perante um aluno com problemas em termos de comportamento ou aprendizagem, o melhor caminho é tentar saber o que é que está por trás disso. Em vez de tomar uma decisão precipitada, convém fazer um trabalho de investigação no sentido de apurar as causas, para poder actuar de modo a ter sucesso. A *regra da síntese* consiste em conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objectos mais simples e mais fáceis de conhecer para subir pouco a pouco, gradualmente, para o conhecimento dos mais complexos. Esta regra é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, porque um dos princípios da pedagogia diz-nos que devemos começar do conhecido ao desconhecido, partindo da avaliação diagnóstica.

Relativamente ainda às condições de desenvolvimento do próprio aluno, Kohlberg (1963, p. 38) – um psicólogo norte-americano, fez uma abordagem muito interessante, identificando três níveis do pensamento moral, sendo cada nível composto por dois estádios:

- 1) *Nível pré-convencional* – que abarca a maior parte das crianças até cerca dos 12 anos de idade, alguns adolescentes e um grande número de delinquentes. As normas sociais sobre o que é bom ou mau são respeitadas. Este nível integra o *Estádio 1*– que diz respeito à orientação para o castigo e obediência, o que requer que a criança obedeça às normas para evitar o castigo – e o *Estádio 2* – que tem a ver com orientação pragmática, o que estimula a criança a agir para obter recompensa.

- 2) *Nível convencional* – é o nível da maior parte dos adolescentes e adultos. Vive identificando-se com um grupo. O sujeito concebe as exigências do grupo social como valores em si mesmos, independentemente das consequências. Integra os *Estádio 3* – que diz respeito à orientação para concordância, considerando-se bom o que agrada os outros – e *Estádio 4* – que abarca a orientação para a lei e para a ordem, isto é, a conduta correcta consiste em cumprir o dever, respeitar a autoridade e manter a ordem estabelecida.
- 3) *Nível pós-convencional* – que envolve a autonomia e os princípios pessoais. O sujeito distancia-se das regras e define os valores em termos de princípios universais, livremente escolhidos. Este nível integra o *Estádio 5* – que visa a orientação legalista, do consenso social; neste caso, a conduta correcta define-se de acordo com direitos reconhecidos a todos, depois de um exame crítico e de uma aceitação democrática; insiste-se na legalidade e nas atitudes flexíveis, prevalecendo a consciência da relatividade dos valores e das opiniões pessoais – e o *Estádio 6* – que reúne as orientações para os princípios éticos universais. Este estágio respeita tudo o que caracteriza o estágio anterior. Para este estágio, o recto e o justo definem-se por decisão da consciência, segundo os princípios éticos escolhidos (justiça e dignidade da pessoa humana). Cada pessoa é vista como um fim em si e nunca como um meio.

Relacionando os níveis de desenvolvimento referidos com o processo de ensino-aprendizagem, consideramos que podem ter influência no (in)sucesso escolar dos alunos, na medida em que podem fazer parte do comportamento do discente em relação ao docente, ao longo de aulas. O primeiro nível diz respeito à *submissão total*. O aluno comporta-se de determinada forma, de modo a evitar o castigo e beneficiar de recompensa. O aluno submete-se ao professor, mesmo que algo vá mal, mesmo que fique prejudicado por estar perante um professor que não prepara as aulas, que não utiliza uma metodologia adequada, que não dá aos alunos oportunidade de participação, que não seja assíduo nem pontual, que cometa graves injustiças na avaliação ou que prejudique o aluno conscientemente. Só que, o mesmo não pode contestar porque pode ser castigado.

Este tipo de comportamento pode acontecer em qualquer outra instância de actividade humana, mas é prejudicial porque o indivíduo fica aquém da sua liberdade.

No tocante ao nível 2 – nível convencional, nota-se mais liberdade em relação ao nível anterior, na medida em que pode haver possibilidade de negociação. Neste caso, é a decisão de grupo que prevalece, bem como o cumprimento de normas e deveres. Quando isso acontece, é possível respeito e negociação. Estamos convictos de que este nível se adequa muito bem à sala de aulas, ao processo de ensino-aprendizagem, porque existe possibilidade de acordo e negociação entre professores e alunos, alunos e alunos, corpo docente e direcção, isto é, pode haver negociação entre todos os elementos da comunidade educativa no sentido de levar o processo a bom porto. Cumprem-se as normas do Sistema Educativo, zelando pelo cumprimento dos deveres.

Quanto ao nível 3, verifica-se que entramos no domínio da autonomia. Contudo, há riscos, na medida em que ninguém é absolutamente livre. Quando se afirma que o sujeito se distancia das regras para definir valores segundo os seus princípios, que por outras palavras é agir segundo convicções próprias, pode entrar-se em choque com outros elementos da sociedade, dado que ninguém pode estar acima da lei. Se for numa sala de aulas, pode haver problemas, porque todo o Sistema Educativo está obrigado ao cumprimento das normas definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, na última fase deste nível (estádio 6) nota-se que se defende o respeito pela dignidade humana, quando se afirma que cada pessoa é vista como um fim e nunca como um meio. Trata-se de um aspecto ético fundamental que coincide com um dos princípios fundamentais da *Ética Kantiana*. Segundo Kant (1785), um dos filósofos defensores dos princípios iluministas, só estamos perante uma boa acção quando agimos desinteressadamente, isto é, quando vemos o outro como um fim em si. Por conseguinte, não devemos utilizá-lo como meio para alcançar um outro fim. Quando isso acontece, estamos a coisificar alguém. Resumindo, em nossa opinião, este nível tem aspectos positivos quando defende a dignidade humana, colocando o Homem no centro das atenções, e peca se for entendido que a autonomia permite que cada indivíduo possa agir segundo princípios próprios, ignorando normas em vigor.

Ainda relativamente ao papel das variáveis individuais no insucesso escolar, destacam-se a questão da motivação, da autoconfiança, das experiências de sucesso, do auto-conceito, da imagem dos bem-sucedidos, entre outros. Segundo Pereira (s/d, pp. 8-13), os alunos com maior expectativa sobre a sua eficácia pessoal podem atingir melhores resultados escolares. Considera que o sujeito deve ter experiências de realizações bem-sucedidas, em termos de tarefas, e deve seguir exemplos de bons alunos. Estamos de acordo com a abordagem da referida autora, na medida em que factores intrínsecos influenciam o rendimento escolar do aluno. A expectativa pessoal é, de facto, fundamental, sobretudo no que se refere à autoconfiança e ao optimismo.

4. Estratégias para diminuir o insucesso escolar

Como acabamos de constatar, a problemática do insucesso escolar pode [e deve] ser analisada numa perspectiva multidimensional. Por isso, são apresentadas várias propostas e/ou estratégias que visem diminuí-lo, especificamente com a redução do abandono escolar antes da conclusão do ensino secundário.

Apesar da diversidade das estratégias apresentadas sobre o assunto, fazemos referência específica às seis propostas para a redução do insucesso escolar apresentadas por Pérez (2001, pp. 48, 49): o compromisso da sociedade, a intervenção social e familiar, a formação e incentivo dos professores, a autonomia das instituições educativas, a cooperação, a participação e a mudança das práticas docentes.

a) O compromisso da sociedade

Fundamentando-se nas ideias de que a educação deve ser analisada na sua relação dinâmica com outras instituições sociais e de que se trata de um empreendimento que precisa da colaboração da sociedade como um todo, os autores afirmam que a participação das instituições públicas, das ONGs e das associações cívicas na acção educativa deve ser uma das suas bases estruturantes.

b) A intervenção social e familiar

São vários os estudos que apontam a situação sociocultural como uma das variáveis que melhor explica os resultados escolares dos alunos. Neste sentido, Pérez (2001) afirma que é preciso promover iniciativas que contribuam para melhorar a situação social em que vivem muitos alunos.

As políticas de emprego, de saneamento básico, de habitação social, de saúde e de educação, destinadas aos colectivos mais desfavorecidos, são medidas que contribuem para minimizar o abandono escolar prematuro. Isto porque muitas famílias retiram os seus filhos da escola para exercerem algumas actividades que contribuam para o rendimento familiar. Outro exemplo é o de que o nível cultural e educativo dos pais dificulta a sua participação e colaboração no processo de ensino-aprendizagem e nas actividades da escola. Considera que:

Elevar el nivel educativo de las familias a través de una mayor oferta de programas formativos (alfabetización, obtención de l título de educación básica, acceso a la formación profesional, mejora de sus habilidades cognitivas y sociales o mayor comprensión de su función en la educación de los hijos) es un requisito necesario para que los padres tengan mayor seguimiento de las actividades escolares de sus hijos (Perez, 2001, p. 22).

A transcrição expressa claramente a contribuição do nível educativo dos pais no processo educativo dos filhos e, consequentemente, nos resultados escolares alcançados.

c) A formação e o incentivo dos professores

Neste aspecto, o autor citado considera necessário “impulsionar” medidas que melhorem a formação dos professores, as suas condições de trabalho e o seu desenvolvimento profissional, para poderem atender à diversidade cultural, social e motivacional dos alunos. Argumenta que a formação de professores não deve centrar-se apenas na aquisição de conhecimentos científicos e no domínio de técnicas didácticas, devendo incluir também questões relacionadas com a organização e gestão da sala de aulas, com as estratégias de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e com o comportamento dos alunos.

Inclui-se neste domínio a melhoria das condições de trabalho. Referimo-nos, especificamente, ao rácio aluno-turma, ao trabalho em equipa e ao tempo disponível para acompanhar os alunos com necessidades educativas (especiais). O reconhecimento social da carreira docente e a atribuição de melhores salários também são essenciais para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, os resultados escolares. Como se sabe, o Homem é um ser psicossomático. Por isso, o seu bem-estar depende de um conjunto de factores que se relacionam com a sua vida. Para que tenha um desempenho satisfatório, tem de sentir-se bem consigo mesmo.

d) A autonomia das instituições educativas

As escolas devem ter mais autonomia para desenvolverem projectos que visem, sobretudo, a atenção à diversidade dos alunos. Cada escola, em função do seu contexto social e das características dos alunos que a frequentam, deve ter liberdade para promover planos de actividades, cuja finalidade é atender aos alunos com maiores problemas de aprendizagem.

e) A cooperação e a participação

Um dos maiores problemas ao nível do funcionamento das escolas, e por consequência dos resultados dos alunos, é o individualismo de vários agentes educativos, em especial dos professores. Uma característica que se reflecte nas relações que a escola estabelece com os pais e mais instituições da comunidade educativa. Por isso, desenvolver mecanismos que favoreçam a participação e a cooperação dos vários agentes da comunidade educativa, em especial no seio das escolas, é fundamental para a melhoria dos processos que aí se desenvolvem, com reflexos positivos ao nível do sucesso escolar dos alunos.

f) A mudança das práticas docentes

Segundo Postic (1995, p. 42), perante os alunos com dificuldades, o papel do professor consiste em conceber as situações de aprendizagem de acordo com os objectivos cognitivos de complexidade crescente e seguir a actividade desses alunos, analisando constantemente todo o processo de ensino-aprendizagem. Um outro aspecto importante, segundo o mesmo autor, é a motivação intrínseca para aprender, que tem a ver com um aluno que confia em si mesmo no sentido de ter sucesso, ultrapassando as dificuldades. Na verdade, a motivação intrínseca é o motor de todo o desenvolvimento do aluno, na medida em que quando aposta no sucesso escolar dispensa a necessidade da pressão quer por parte do professor quer por parte de pais e encarregados da educação – “a auto-estima inclui não só a confiança e a segurança em si mesmo, mas também o sentir-se bem e prestigiado” (Muñiz, 1993, p. 54)⁸.

70

⁸ No tocante às medidas para reduzir o insucesso escolar dos alunos, podemos ainda falar na melhoria da qualidade da educação primária. Devido à influência dos conhecimentos adquiridos na educação primária, na trajectória escolar do aluno ao longo do ensino secundário, Perez (2001) afirma que para diminuir o insucesso escolar, especialmente no ensino secundário, é preciso melhorar a qualidade do ensino oferecido na educação básica. É preciso melhorar a formação inicial e permanente dos professores,

Ainda no tocante ao combate ao insucesso escolar, Muñiz (1993, p. 115), tece algumas considerações, sustentando que a criança deve ter um lugar fixo para estudar, afastado de ruídos perturbadores, sem, no entanto, a colocar em total isolamento. Um outro aspecto que entende ser importante é a distribuição do tempo. Aconselha no sentido de existir um tempo reservado para o estudo e um tempo destinado às outras actividades. Relativamente ao controlo, o autor em questão (*idem, ibidem*) sustenta que não é aconselhável ter contactos assíduos com a criança ou com professores, porque pode provocar à criança uma sensação de perseguição ou de demasiado controlo, sentindo-se melhor se lhe é atribuída autonomia, ainda que relativa (*idem*, p. 116). Como forma de orientação perante as crianças, Muñiz (*idem, ibidem*) destaca os seguintes aspectos:

- a) Na ajuda pedagógica que pretendemos dar à criança, o importante não é a quantidade de lacunas que possamos preencher, mas a lenta mudança de atitude;
- b) O adulto actua como auxiliar da criança, devido à sua capacidade de compreensão e maturidade emocional;
- c) A atitude para com a criança com insucesso não deve situar-se dentro de uma lógica de severidade ou de tolerância, mas de compreensão daquilo que possa dar ou sentir em cada momento.

Os aspectos destacados pelo autor enquadram-se na avaliação formativa que, como se sabe, funciona como um processo, no sentido de acompanhar aluno a cada passo, levando-o a reconhecer as suas falhas e procurar o verdadeiro caminho. De acordo com Saavedra (2001, p. 90), no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, deve adoptar-se pedagogia diferenciada, tendo em consideração a especificidade de cada aluno.

Por seu turno, Gonçalves (1989, p. 1-6) sustenta que o combate ao insucesso escolar terá de passar, necessariamente, pelo combate ao insucesso do professor. Com isso o autor pretende dizer que é necessário investir na formação de professores⁹.

A acção dos professores na sala de aulas deve estar voltada para o despertar do interesse dos alunos e para o sucesso escolar. É preciso passar de um modo de ensinar centrado basicamente na exposição do professor, e que recorre poucas vezes aos recursos didácticos, para uma nova forma de ensinar, cujo objectivo é estimular o interesse e a imaginação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem. O envolvimento dos alunos na vida escolar e no processo de aprendizagem é uma garantia para reduzir o fracasso escolar. Pode concluir-se que as medidas para diminuir o insucesso escolar são transversais e complementares. Como forma de minimizar esse flagelo, deve actuar-se tendo em consideração o contexto social, o papel dos pais, a especificidade do aluno, a formação docente e o clima na sala de aulas, entre outros aspectos.

Ainda no domínio das estratégias de combate ao insucesso escolar, é preciso ter em consideração dois aspectos cruciais: qualidade e equidade. A qualidade e a equidade da educação têm sido um tema amplamente estudado e investigado a partir de diferentes perspectivas. Neste caso, procura-se uma aproximação a tais abordagens a partir da revisão da literatura existente. Não existe uma definição ou uma teoria única e consensual sobre o que é qualidade da educação, visto que se trata de um conceito subjectivo, heterogéneo e multidimensional (Seibold, 2000; Braslavsky, 2005).

Segundo Toranzos (1996), o conceito de qualidade da educação possui várias dimensões que são complementares entre si. A primeira dimensão envolve a noção de qualidade como sinónimo de “eficácia”, isto é, capacidade de conseguir atingir os objectivos propostos. Ou seja, uma educação de qualidade é aquela que garante que os alunos aprendem o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. Quer dizer, que atingem os objectivos mínimos definidos para cada nível ou etapa educativa.

⁹Segundo Sócrates, um filósofo de Antiguidade Clássica, o mal acontece devido à ignorância. Só pratica o mal quem não conhece o bem. Por isso concordamos muito bem com Gonçalves, porque se o professor for bem formado, em princípio, terá requisitos para ser bom formador.

Neste sentido, os resultados educativos, tais como a taxa de aprovação, o abandono escolar e a transição de um ciclo a outro, são alguns indicadores que contribuem para uma definição da qualidade de um determinado sistema de ensino.

A segunda dimensão de qualidade da educação enfatiza a “relevância” do que se aprende num sistema de ensino concreto, quer a nível individual quer a nível social. Assim, um sistema educativo é de qualidade quando os conteúdos contribuem para o desenvolvimento intelectual, afectivo, moral e físico dos alunos. Isto é, a qualidade de educação está relacionada com a preparação dos indivíduos para a sua participação na vida económica, política e social do meio em que está inserido.

A terceira dimensão prioriza os “ processos” e os meios educativos que o sistema educativo oferece aos educandos. Nesta perspectiva, um sistema educativo de qualidade é aquele que oferece aos alunos um contexto socioeducativo adequado para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, espaço físico adequado, docentes com formação pedagógica e preparados para ensinar, materiais didácticos e pedagógicos de qualidade e que promovam o sucesso escolar de todos os alunos.

Por seu turno, o conceito de *igualdade de oportunidades* educativas refere-se a igualdade na distribuição de recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos os alunos atendendo a sua condição socioeconómica e cultural, sexo e meio de procedência. Ao falarmos da igualdade de oportunidades educativas, estamos a referir-nos a possibilidade do sistema educativo criar as condições necessárias para que todos os alunos tenham oportunidades de receber uma educação de qualidade, reduzindo assim os efeitos de factores sociais, económicos, culturais, de género e do meio de procedência. Por outras palavras, significa que os sistemas educativos devem destinar mais apoios e recursos a quem mais os necessita, no sentido de garantir uma verdadeira inclusão socioeducativa a todos os alunos.

De acordo com Izaguirre (2004, p. 97), nas últimas décadas o conceito de igualdade de oportunidades em educação sofreu algumas modificações, passando de uma definição restritiva, em que era identificada como acesso à educação em condições de equidade, para uma mais complexa, onde se inclui a equidade no acesso, na permanência no sistema educativo, nos resultados e nos benefícios educativos.

Nesta perspectiva, e de acordo com Farrel (1999), citado por Morrow & Torres, (1997, pp. 16, 17), o novo conceito sociológico de igualdade de oportunidades está relacionado com o conceito da qualidade e inclui as quatro dimensões seguintes:

- *Igualdade no acesso*: significa que a todas as crianças são dadas as mesmas oportunidades para ingressarem no sistema educativo, independentemente da sua condição socioeconómica e cultural, género ou meio de pertença. Por outras palavras, define iguais possibilidades para as crianças de distintos grupos sociais acederem aos diferentes níveis do sistema educativo.
- *Igualdade de permanência*: significa oportunidades iguais para todos os grupos sociais concluírem, com sucesso, os diferentes níveis educativos. Gera possibilidades para crianças de origens sociais diversas terem não só acesso a um determinado nível educativo, mas também para permanecerem e concluírem esse mesmo nível.
- *Igualdade de resultados*: isto é, que todos os alunos consigam obter o máximo de rendimento possível. Que o sucesso escolar não seja determinado pela origem socioeconómica e cultural do aluno.
- *Igualdade de benefícios*: ao nível dos resultados educativos. Significa que as oportunidades sociais, económicas e laborais são equitativas para os distintos grupos sociais, ou seja, define as hipóteses dos indivíduos de diferentes grupos sociais terem acesso ao mesmo nível de vida como consequência dos resultados educativos obtidos.

Na mesma linha de pensamento, Hernández (2007, p. 4) afirma que:

(...) la igualdad en la distribución de la educación no se puede reducir a ofrecer la oportunidad a todos los individuos de acceder y permanecer en un sistema educativo, sino que debe ir más allá. Es decir, debe asegurar – buscar – que los resultados del paso de los individuos por el sistema educativo se traduzcan en avances hacia otras dimensiones de la igualdad.

Quer dizer, a garantia do acesso e permanência no sistema educativo não é suficiente para afirmar que existe igualdade de oportunidades educativas. É necessário também, garantir a igualdade a nível dos resultados obtidos e a nível dos benefícios laborais, salariais e sociais.

Porém, estudos realizados em diferentes países concluem que o acesso, a permanência e, principalmente, os resultados educativos dos alunos são significativamente influenciados pela sua situação sociocultural e económica e que a percentagem de alunos de extracto social baixo que não terminam os estudos obrigatórios e/ou secundários é mais elevada do que a dos extractos sociais mais altos. Como afirma Marchesi (2000, p. 68):

(...) el bajo nivel cultural de la familia, junto con la falta de medios económicos, las malas condiciones de la vivienda y la dificultad de los padres para realizar el seguimiento del trabajo escolar de los hijos, provocan el progresivo alejamiento de los alumnos de su compromiso con la escuela.

A influência da situação socioeconómica e cultural é mais evidente sobretudo quando analisada em função do nível de estudos e nível ocupacional dos pais, especialmente o da mãe. Carnoy (2005, p. 3), referindo-se ao papel da educação sobre a igualdade dos benefícios económicos e sociais, afirma que as taxas de rendimento mais alto da educação superior mostra que, aqueles que têm acesso ao ensino superior recebem mais benefícios em relação aos investimentos realizados, do que aqueles que abandonam a escola em níveis inferiores (ensino básico e secundário). Considera (*idem*), ainda, que os que acedem aos níveis mais alto do sistema educativo são aqueles com melhores condições socioeconómicas e culturais. Isto significa que os alunos originários dessas classes sociais não só iniciam a sua trajectória escolar com maior nível de capital cultural (económico, social e cultural), como também são os que obtêm maiores resultados e benefícios educativos.

Contudo, considera que a diminuição da desigualdade económica e social, bem como maior equidade na distribuição dos benefícios, podem ser alcançadas através de políticas que garantam a igualdade na distribuição de recursos e riquezas na própria sociedade, sem prejuízo da melhoria da qualidade de educação.

Uma das definições mais interessantes do conceito de qualidade e equidade em educação encontra-se no livro, *Qualidade da educação em tempos de mudança*, publicado por Marchesi e Martin, em 1998. Nesta obra, constata-se que não é fácil definir os conceitos de qualidade e de equidade em educação, visto que existem várias aproximações possíveis e que cada uma delas está condicionada por ideologias, visões e expectativas diferentes.

Assegura-se que todos os enfoques sobre a qualidade do ensino compartilham a ideia de que um sistema educativo de qualidade é aquele que garante a melhor educação possível para todos os alunos. Por isso, Marchesi e Martin (1998, p. 33) consideram que um conceito de qualidade de educação mais abrangente deve incluir atenção privilegiada ao grupo de alunos com maior risco de obter baixo rendimento ou de abandonar a escola, assim como àqueles que possuem necessidades educativas especiais (incapacidade física, psíquica ou sensorial ou os que se encontram em situações sociais e culturais desfavorecidas). Por outras palavras, consideram que deve levar-se em conta tanto as características dos alunos como o meio social do qual fazem parte.

Quanto ao conceito de equidade, Marchesi e Martin (1998, p. 50) afirmam que se refere, por um lado, à justiça que deve orientar toda a acção educativa no sentido de dar respostas às aspirações dos diferentes colectivos com base em critérios comuns e objectivos. Por outro lado, asseguram que o conceito de equidade deve abranger a diversidade de possibilidades desses colectivos, os quais, por sua vez, devem orientar as decisões educativas. Argumentam que a equidade pode ser analisada através de quatro níveis, nomeadamente as oportunidades, o acesso, o tratamento e os resultados, sendo este último o mais importante.

Indo um pouco mais longe (*idem, ibidem*), alegam que a exigência de uma maior qualidade dos sistemas educativos está vinculada ao desenvolvimento de indicadores de educação para analisá-los. Para estes autores, o interesse pelos indicadores da educação é o resultado da pressão crescente da sociedade no sentido de, por um lado, conhecer melhor o funcionamento do sistema educativo e, por outro, conhecer as consequências das decisões tomadas pelos responsáveis políticos em matéria educativa sobre a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, afirmam que os indicadores seriam úteis para informar, identificar problemas do sistema educativo e facilitariam a elaboração de estratégias para solucioná-los. Com intuito de encontrar um consenso à volta de um modelo geral de indicadores, Marchesi e Martin (1998, p. 42) propõem a necessidade de construir um quadro global com os indicadores mais relevantes, estabelecer relações entre determinadas variáveis e começar a relacionar os factores que podem ser modificáveis de acordo com os resultados desejados.

Assim, destacam que os modelos actuais de indicadores incluem informações iniciais, de contexto, sobre os processos e sobre os resultados educativos.

Uma outra abordagem da qualidade e equidade educativas é a apresentada pela UNESCO (2005, 2006, 2007), com base em diferentes relatórios de acompanhamento do *Programa Educação Para Todos* (PEPT), publicados anualmente. Consta-se que houve um certo desenvolvimento na abordagem do conceito de qualidade de educação.

No relatório de acompanhamento do PEPT, referente ao ano de 2005, a qualidade da educação caracteriza-se por dois princípios básicos: primeiro, a ideia de que o principal objectivo explícito de todos os sistemas educativos é o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por isso, um dos indicadores da qualidade educativa é o êxito na consecução desse objectivo; o segundo, a ideia de que a função da educação é a promoção dos valores comuns e o desenvolvimento criativo e afectivo dos alunos. Com base nesses relatórios e nestes princípios, a UNESCO (2005, pp. 16, 17) define cinco factores importantes que influenciam a qualidade educativa:

- a) As características dos alunos (meio social e económico, sexo, necessidades educativas especiais - NEE);
- b) O contexto (valores e atitudes da sociedade influenciam a qualidade educativa);
- c) Os recursos materiais e humanos (manuais escolares, instalações escolares, bibliotecas, docentes, gasto público em educação);
- d) O ensino e a aprendizagem (tempo dedicado a aprendizagem, metodologias pedagógicas, participação dos pais);
- e) Os resultados educativos (aproveitamento escolar, reprovação, abandono escolar).

Com base nos factores acima apontados, a UNESCO procura abordar o conceito de qualidade da educação a partir de uma visão integral e global que abarca, ao mesmo tempo, questões relacionadas com o contexto social e económico do aluno, com o contexto educativo e com o processo ensino aprendizagem. Posteriormente, a OREAL/UNESCO (2007, p. 11), referindo-se à qualidade de educação, afirma que:

“se trata de un concepto con grande diversidad de significados, con frecuencia no coincidente entre los distintos actores, ya que implica un juicio de valores respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona o sociedad”.

O que significa que o conceito da qualidade de educação está condicionado, em muitos casos, por factores ideológicos, culturais e políticos, bem como pelo significado que a educação desempenha numa determinada época e sociedade concretas. Estas ideias coincidem com o pensamento de Coomonte (1991, p. 42), ao afirmar que:

“ Quando falamos de qualidade da escola como forma de atingir a excelência em termos de rendimento, resultado ou produto escolar, não o fazemos no vazio, mas em relação aos fins explícitos ou implicitamente preestabelecidos por uma legitimação política...”.

Para ultrapassar os problemas da conceptualização de qualidade da educação, a UNESCO tem optado por uma definição operativa de qualidade educativa, ou seja, cada investigador, instituição ou organização, selecciona um conjunto de indicadores pertinentes para medir ou avaliar a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, a OREAL/UNESCO (2007, p. 12) define o conceito de qualidade a partir de cinco dimensões essenciais e complementares:

- 1) **Equidade** – O conceito da qualidade é indissociável do conceito de equidade, visto que uma educação só é de qualidade quando garante a todos os alunos, de acordo com as suas capacidades, o máximo desenvolvimento possível. Para garantir uma educação de qualidade para todos é preciso garantir a igualdade de oportunidades.
- 2) **Relevância** – Diz respeito ao sentido da educação: Educação para o quê? Ou seja, quais são as finalidades da educação. Uma educação relevante é aquela que promove aprendizagens e conhecimentos que vão ao encontro das aspirações sociais e do desenvolvimento individual. Por exemplo, a LBSE de Cabo Verde define como objectivos da educação a formação integral do indivíduo, a integração no mercado de trabalho e na comunidade, contribuindo assim, para o seu progresso, devendo salvaguardar a identidade cultural e o desenvolvimento harmonioso da sociedade.
- 3) **Pertinência** da educação – Diz respeito ao destino da educação: Educação para quem? Isto é, se a educação oferecida satisfaz as aspirações da sociedade no seu todo ou apenas a um grupo específico.

Refere-se a necessidade da educação ser significativa para os diferentes grupos sociais e, que estes grupos possam apropriar-se dos conteúdos e programas oferecidos. O que pressupõe que os planos curriculares devam ser abertos e flexíveis às necessidades que possam surgir em função das aptidões, interesses dos alunos, bem como de seus contextos educativos.

4) **Eficácia** – diz respeito ao alcance dos objectivos estabelecidos. A eficácia tem a ver com o nível de acesso aos diferentes níveis de ensino, com a trajectória escolar dos alunos, isto é, quem conclui, quem abandona e/ou reprova uma determinada etapa educativa.

5) **Eficiência** – diz respeito aos custos necessários para alcançar tais objectivos. Tem a ver com financiamento educativo e a forma como são geridos, utilizados e distribuídos os recursos educativos entre os diferentes subsistemas de ensino.

Por isso, o relatório de acompanhamento do PEPT, de 2008, analisa a questão da qualidade educativa em função de “los resultados de la aprendizagem, de las condiciones deste, y del número e grado de formación de los docentes” (UNESCO, 2007, p. 21). Nesse sentido, a UNESCO passa de uma noção de qualidade que considera que um sistema educativo de qualidade é aquele que proporciona o desenvolvimento cognitivo e criativo do aluno, assim como a sua socialização em valores comuns, para uma outra noção mais estruturada e elaborada, na qual considera que sistema educativo de qualidade é aquele que cria condições necessárias para que todos os alunos adquiram competências básicas, necessárias e úteis para a sua vida diária.

No que diz respeito a equidade educativa, a UNESCO (2005, p. 11) considera que os resultados alcançados através do PEPT têm sido muito desiguais entre regiões de um mesmo país. Afirma, também, que as desigualdades entre o meio rural e urbano são consideráveis, porque as famílias das zonas rurais são em geral mais pobres e mais marginalizadas socialmente, além de possuírem menos possibilidades de acesso a uma educação básica de qualidade, em comparação às famílias residentes em zonas urbanas.

Uma outra perspectiva mais recente da análise de qualidade e equidade educativas é proposta por Braslavsky (2005, pp. 44, 45), que foi Directora do Gabinete Internacional da Educação da UNESCO entre 2000-2005, para além de outras funções de relevo desempenhadas dentro e fora da academia e de várias investigações realizadas.

Na sua perspectiva, no século XXI, não é possível falar de uma educação de qualidade para poucos, mas sim de uma educação de qualidade para todos, a qual possa atender ao mesmo tempo à formação emocional, racional e prática do educando. Nesse sentido, considera que a construção de uma educação de qualidade para todos, capaz de formar pessoas aptas a compreender o mundo e a gerir seus projectos, se baseia em, pelo menos, dez factores:

- Que a educação seja pertinente em termos pessoais e sociais, isto é, que os conhecimentos adquiridos sejam necessários, úteis e oportunos para o indivíduo e para a sociedade de que faz parte. Neste sentido, uma educação de qualidade deve preocupar-se não só com os alunos no sentido de desenvolverem as competências definidas como importantes nos planos e programas educativos, mas também de se atingirem níveis satisfatórios.
- O favorecimento da convicção, a estima e auto-estima dos sujeitos, sobretudo a valorização social dos professores, aumentando assim a sua auto-estima.
- A garantia da ética e da profissionalidade dos professores. Uma educação de qualidade deve garantir que os professores tenham uma formação de qualidade, acesso a um programa de actualização e aperfeiçoamento periódico (formação em exercício) e de qualidade, uma maior supervisão da actividade docente e uma maior participação na elaboração dos materiais didácticos;
- A capacidade de supervisão dos directores e inspectores, ou seja, estes devem ser competentes para valorizar a função formativa da escola, promover a relação com as famílias, com a comunidade e promover o trabalho em equipa.
- O trabalho de equipa dentro da escola e nos sistemas educativos; o processo de ensino-aprendizagem deve fundamentar-se no trabalho em equipa a todos os níveis possíveis.
- A relação entre escola/família/ comunidade. A escola deve construir e desenvolver práticas, bem como atitudes facilitadoras de um ambiente de diálogo com toda a comunidade escolar e em especial com os pais e encarregados de educação.

- O desenvolvimento curricular. A elaboração do currículo deve considerar três aspectos básicos: estrutural (horas de aprendizagem), disciplinar (relação entre o tempo de ensino das diferentes disciplinas) e quotidiano (deve ter-se em conta a cultura e tradição de cada país ou região).
- A quantidade, qualidade e disponibilidade de materiais didácticos. Para uma educação de qualidade é preciso um contexto educativo com materiais de qualidade e em quantidade e, sobretudo, de professores comprometidos na dinamização do uso de tais materiais.
- A pluralidade e qualidade didácticas, que significa que a didáctica a ser utilizada deve ser diversificada, de modo a atender a diversidade da comunidade escolar.
- As condições materiais mínimas e os incentivos socioeconómicos e culturais, o que significa que para uma educação de qualidade é preciso garantir pelo menos uma situação em que os salários de professores sejam dignos, em que haja equipamentos e materiais escolares disponíveis, crianças com boas condições de saúde e nutrição. Também são importantes os apoios socioeducativos para a população escolar.

Apesar da importância dos factores acima apontados, a autora considera que o processo de construção de uma educação de qualidade é contínuo e depende da dinâmica da estrutura social onde está o sistema educativo.

A perspectiva de análise da qualidade educativa de Braslavsky (2005) não se opõe às mencionadas anteriormente. Pelo contrário, ela complementa e reforça a ideia de que a qualidade de educação deve ser analisada a partir de uma perspectiva multidimensional, integrada e em conjunção com a dinâmica sócio-histórica de uma determinada sociedade. Por outras palavras, significa dizer que uma educação é de qualidade quando é pertinente para todos os indivíduos e para a sociedade, mas também oferece os conhecimentos necessários para a integração e compreensão do mundo.

Quanto à equidade educativa, a ideia de Braslavsky (2006, p. 2) coincide com os autores anteriormente citados, embora realce certos aspectos.

Afirma que a equidade educativa consiste em garantir que todas as crianças, jovens e adultos possam desenvolver ao máximo suas capacidades e competências pessoais, através de políticas educativas diferenciadas e contínuas no tempo e em resultado de um amplo consenso político e social. Assim sendo, define a equidade educativa a partir de quatro dimensões:

- 1ª. Idênticas possibilidades de acesso ao sistema educativo e sua conclusão;
- 2ª. Possibilidades diferenciadas de apropriar-se dos conhecimentos, habilidades e valores que o sistema escolar oferece;
- 3ª. Integração plena dos alunos com necessidades educativas especiais;
- 4ª. Construção de um sistema de valores e conhecimentos que fortaleça o desejo de participar e defender a equidade na sociedade.

Os aspectos referidos permitem-nos constatar a necessidade de trabalhar em prol da qualidade e da equidade da educação, bem como dos benefícios que daí podem resultar para os alunos. Na verdade, investir na educação é investir na dignidade do Homem. E essa tarefa é da responsabilidade de todos nós, o que faz da educação um bem comum que é preciso preservar e melhorar.

5. Importância da avaliação no (in)sucesso escolar dos alunos

A avaliação é muito importante no processo de ensino-aprendizagem porque um dos seus objectivos é melhorar a qualidade do ensino. A avaliação deve ocorrer de forma contínua e sistemática e assumir-se como um procedimento útil na regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, fornecendo informações que permitam, aos alunos e professores, tomar decisões em tempo útil. Segundo Miras e Solé (1996, p. 375), os objectivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenómeno, uma situação ou um objecto, em função de distintos critérios” e/ou “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Para Nérici (1977), a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que inclui uma verificação prévia, sendo, por isso, vista como um processo de apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bloom *et al.* (1975), a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma variedade de procedimentos que vão muito para além do usual exame de “papel e lápis”. É ainda um auxílio para classificar os objectivos significativos e as metas educacionais. É um *sistema de controlo de qualidade*, que pode ser determinada etapa por etapa do processo de ensino-aprendizagem. No caso de resultados negativos, a avaliação permite propor medidas no sentido de ultrapassar a situação (*idem*).

Na opinião de Gadotti (1990), a avaliação é essencial à educação, sendo indissociável da mesma, devendo ser concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a acção. Daí Luckesi (2002) afirmar que a forma como se avalia é crucial para a concretização do projecto educativo, na medida em que é através da avaliação que os alunos passam a saber o que o professor e a escola valorizam, bem como aquilo que progrediram, ou não, em termos de aprendizagens.

Ora, se a avaliação for assumida e praticada no sentido de regular o processo de ensino-aprendizagem e de fornecer elementos que indiquem os progressos desenvolvidos pelos alunos, então pode ser um contributo precioso para o seu sucesso. Porém, quando isso não acontece, e a avaliação é utilizada como forma de controlo e como meio de intimidar, disciplinar e seleccionar os alunos, então a avaliação pode assumir-se como um instrumento gerador de insucesso e de discriminação negativa.

Em suma, a forma como utilizamos a avaliação é crucial no desempenho e no (in)sucesso dos alunos. Daí a responsabilidade acrescida que é consignada ao professor nesse processo.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contextualização do estudo

1.1. Caracterização da escola seleccionada

A Escola Secundária Dr. António Bastos situa-se num dos bairros da Capital de Cabo Verde, na região sul, à beira de um campo de futebol relvado, que fica na encruzilhada de estradas que ligam o Plateau ao interior de Santiago e o bairro em que se situa a escola a Vila Nova.

A referida escola foi inaugurada no dia 3 de Janeiro de 2006. Tem um anexo localizado numa zona limítrofe da cidade, num outro bairro. A escola sede e o anexo albergam em conjunto, segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, um total de 2.345 alunos, distribuídos por 64 turmas.

Para além das salas de aula, a escola sede é composta por um gabinete reservado ao Director, uma secretaria, um gabinete para os Subdirectores, uma sala de informática – equipada com vários computadores ligados à internet –, um laboratório, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cantina, oito casas de banho, um ginásio, um auditório, uma arrecadação para conservar materiais diversos e um horto escolar, com um moderno sistema de rega “gota a gota”. Saliente-se que a escola se situa numa zona com água canalizada.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁰, trata-se de uma escola secundária, onde funcionam os três ciclos de ensino que integram o Ensino Secundário: o 1º ciclo, que engloba os 7º e 8º anos de escolaridade; o 2º ciclo correspondente, aos 9º e 10º anos; e o 3º ciclo, que abarca os 11º e 12º anos de escolaridade.

Na escola trabalham 102 professores, sendo 52 do sexo masculino e 50 do sexo feminino. Dos referidos docentes, 2 possuem como habilitações académicas o curso de mestrado, 47 a licenciatura, 30 possuem um curso superior (sem equivalência ao grau de licenciatura), 7 possuem um curso médio, 14 frequentam um curso superior e 2 são habilitados com o ano zero.

¹⁰ Aprovada pelo Decreto-Lei nº 113-V/99, de 18 de Outubro.

A equipa da Direcção da Escola é constituída por um Director, três Subdirectores, sendo um para o sector pedagógico, outro para o sector administrativo e outro para os assuntos sociais – e uma Secretária. Quanto aos Ajudantes dos Serviços Gerais, trabalham na escola 4 Contínuos, 4 Guardas, 5 Encarregadas de Limpeza e 1 Bibliotecária.

Trata-se de uma escola interessante, bem localizada, com professores, na sua maioria, portadores de habilitações exigidas para a docência, mas com um problema persistente de insucesso escolar, motivo que, como veremos mais à frente, está na base desta investigação.

1.2. População e amostra

No domínio da investigação, nomeadamente quando se fala em generalização de dados, existem três conceitos-chave que importa ter em conta: o universo, a população e a amostra.

Relativamente aos dois primeiros, existe uma certa tendência de considerar os dois termos como sinónimos. Embora não haja consenso e os dois termos se aproximem, a verdade é que em termos de significado existem diferenças. Assim se compreende que se, para Hill e Hill (2008, p. 41), a população ou o universo sejam definidos como “o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”, o mesmo não aconteça com Almeida e Freire (2000) que consideram oportuna a distinção destes conceitos. Para estes autores (*idem*, p. 100), se o conceito de universo “diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidos como obedecendo a determinada característica”, já o conceito de população nos remete para “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar um fenómeno”, sendo por isso mais restrito que o anterior.

Quando num determinado projecto de investigação é impossível abarcar a totalidade da população em estudo, costuma seleccionar-se uma parte dela e constituir uma amostra representativa, com o intuito de poder fazer inferências sobre o conjunto dos indivíduos que fazem parte da população. Para Richardson (2008, pp. 157-158), “as técnicas de amostragem permitem seleccionar as amostras adequadas para os propósitos de investigação”, uma vez que a amostra é apenas um subconjunto da própria população.

Por seu turno, Almeida e Freire (2000, p. 99) consideram que na constituição de uma amostra representativa de uma população devem ter-se em atenção dois aspectos: “por um lado, a impossibilidade e/ou desinteresse de serem considerados todos os indivíduos; por outro lado, a necessidade de ter em conta que, não sendo tomados todos os indivíduos os resultados possam vir a ser generalizados”.

A este respeito, e sabendo que por vezes é difícil aceder a todos os elementos da população, Fox (1987, p. 400) alerta para “a importância que tem a representatividade, e não o tamanho da amostra, como aspecto fundamental da amostragem”. É que, se a amostra for representativa da população, “é possível aceitar, com razoável confiança, que as conclusões obtidas, utilizando a amostra, possam ser extrapoladas” para a totalidade da população, o que implica que amostra e população sejam “muito semelhantes em termos de características relevantes do estudo” (Hill & Hill, 2008, p.42).

Ainda sobre a dimensão de amostra, Bryman e Cramer (1992, p.131) consideram que “não existe uma resposta única e definitiva para este problema”, aconselhando a ter em atenção as seguintes linhas orientadoras: (i) em primeiro lugar, o facto de “o investigador trabalhar quase sempre com limitações de tempo e de meios disponíveis, o que implica que a decisão sobre o tamanho da amostra tenha que ter em conta esses factores”; (ii) em segundo lugar, a constatação de que, “quanto maior for a amostra maior será a precisão”.

Por fim, convém ainda lembrar, em sintonia com Richardson (2008, p. 107), que “Não basta, porém, qualquer parte da população para obter amostra; ela deve incluir um número suficiente de casos, escolhidos aleatoriamente, para oferecer certa segurança estatística em relação à representatividade dos dados”.

Clarificados estes conceitos, importa referir que, no nosso caso, a população em estudo era constituída por todos os professores do 1º ciclo (7º e 8º anos de escolaridade) da Escola Secundária Dr. António Bastos, num total de 39 docentes, em exercício de funções lectivas durante o ano lectivo transacto.

Embora a nossa intenção inicial fosse inquirir todos os indivíduos da população, tal não foi possível.

Tivemos acesso apenas a 33 docentes do referido ciclo de estudos, passando estes a constituir a amostra do estudo, o que nos permite afirmar que trabalhámos com uma amostra de cerca de 85% de população em estudo.

1.3. Caracterização da amostra

Num projecto de investigação, a caracterização da amostra é um procedimento importante, porque permite averiguar se os indivíduos a inquirir reúnem condições que permitam dar resposta ao objecto do estudo. No nosso caso, para caracterizar a amostra, recorremos a um conjunto de variáveis independentes, nomeadamente: sexo, idade, formação académica, situação profissional, tempo de serviço e níveis de leccionação.

O questionário utilizado na recolha de dados foi preenchido por 33 docentes, sendo 36,36% do sexo masculino e 63,64% do sexo feminino. Os dados recolhidos permitem verificar que, relativamente ao sexo, há predominância do sexo feminino no 1º Ciclo da escola em estudo (Gráfico I).

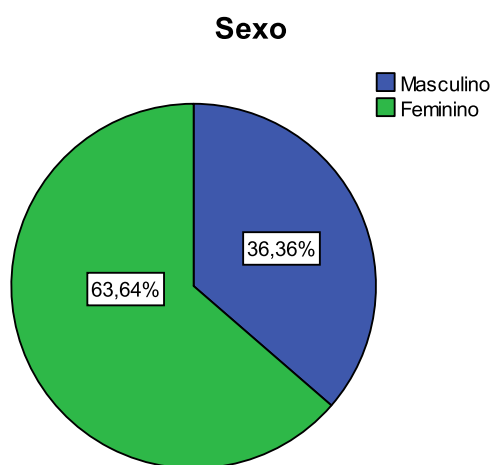


Gráfico I – Distribuição dos respondentes por sexo

No que diz respeito à variável idade, os dados recolhidos (Gráfico 2) permitem-nos constatar que 39,39% dos docentes do 1º Ciclo tem idade inferior a 30 anos, 57,58% tem entre 31 e 40 anos, existindo uma pequena percentagem de respondentes (cerca de 4%) que têm menos de 30 ou mais de 40 anos de idade.

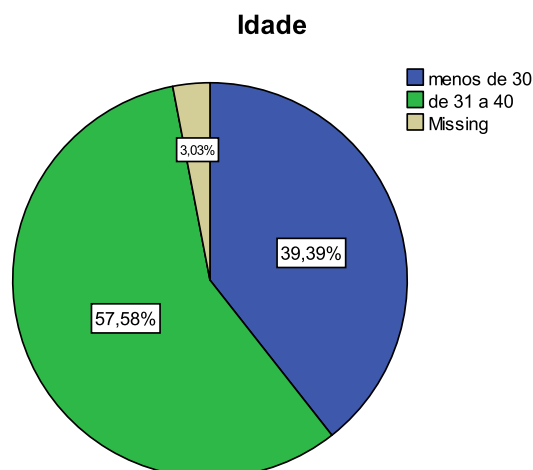


Gráfico II – Distribuição dos respondentes por grupo etário

Em termos de Habilitações Literárias, a análise do Gráfico 3 permite verificar que 57,58% dos professores inquiridos é Licenciado, 24,24% detém como habilitação académica o Bacharelato, 3,03% possui o Ano Zero, existindo ainda 15,15% que, neste momento, frequenta um Curso de Licenciatura.

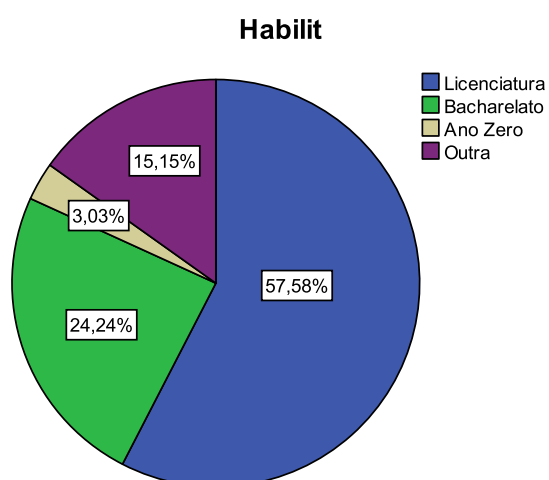


Gráfico III– Dados relativos à formação académica dos inquiridos

A análise dos dados contidos no gráfico anterior permite-nos concluir que esta escola possui um corpo docente com uma preparação académica bastante boa, embora exista ainda uma percentagem de docentes que está neste momento a fazer formação.

No Gráfico 4 apresentam-se os dados relativos à situação profissional dos docentes.

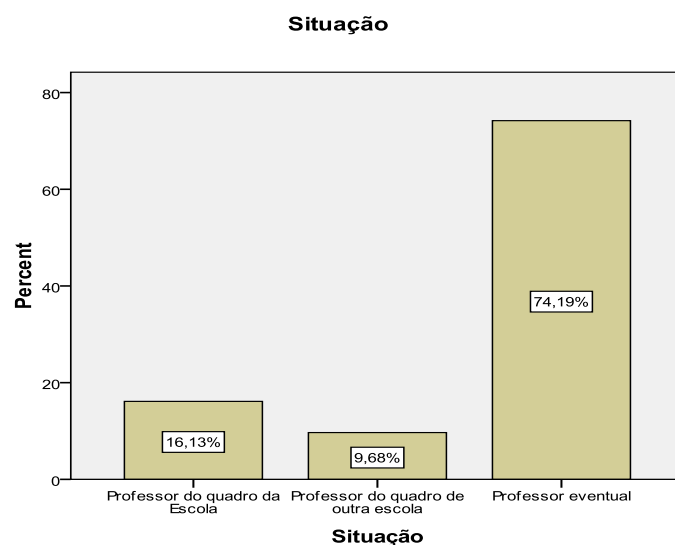


Gráfico IV – Dados relativos à situação profissional

A análise do gráfico permite constatar que 16,13% dos inquiridos pertence ao quadro da escola, 9,68 % pertence ao quadro de outra escola e 74,19% são professores eventuais. Verifica-se que a maioria dos docentes é de carácter eventual, o que talvez resulte do facto de se tratar de uma escola jovem, inaugurada em Janeiro de 2006. Contudo, esta situação deve merecer uma atenção especial, uma vez que a estabilidade do corpo docente é um factor fundamental tanto para a organização como para o bom funcionamento da escola.

Um outro aspecto tido em conta foi o tempo de serviço dos docentes inquiridos. Os resultados encontram inseridos no Gráfico 5.

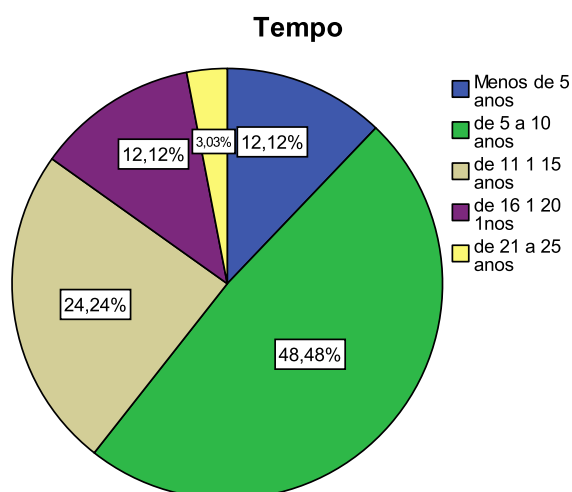


Gráfico V– Dados relativos ao tempo de serviço dos respondentes

A análise do Gráfico 5 permite verificar que, em termos de actividade profissional, 12,12% dos docentes tem menos de 5 anos de serviço, 48,48% tem entre 5 e 10 anos de serviço, 24,24% entre 11 e 15 anos, 12,12% entre 16 e 20 anos e apenas 3,03% dos docentes inquiridos tem entre 21 e 25 anos de serviço. Como pode constatar-se, nesta escola não trabalham docentes que possuam mais de 25 anos de serviço.

De qualquer forma, é digno de registo o facto de uma maioria significativa possuir entre 5 e 15 anos de serviço. Na verdade, trata-se de uma escola em que o 1º ciclo é contemplado com professores com uma experiência de ensino razoável.

Uma outra variável estudada dizia respeito aos níveis de ensino leccionados pelos professores. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 6.

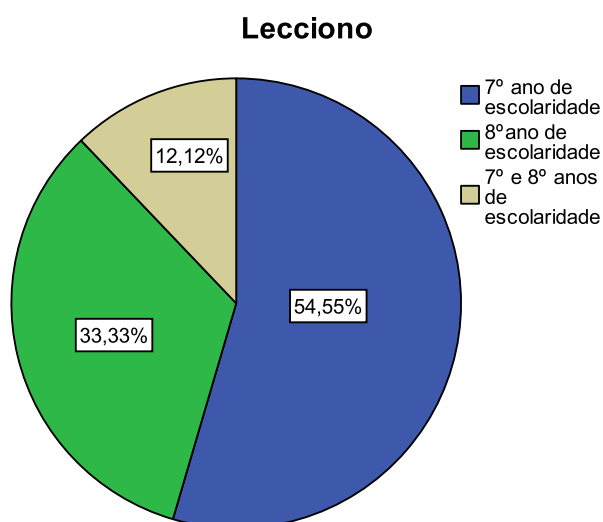


Gráfico VI– Dados relativos aos níveis de ensino leccionados

De harmonia com o Gráfico 6, verificamos que 54,55% dos respondentes lecciona no 7º ano de escolaridade, 33,33% no 8º ano e apenas 12,12% lecciona nos 7º e 8º anos de escolaridade. Os dados obtidos permitem-nos concluir que a esmagadora maioria dos docentes trabalha apenas com um nível de ensino – ou no 7º ou no 8º ano de escolaridade –, sendo este um factor muito positivo porque facilita o trabalho do professor.

Por fim, procurámos verificar de que forma se distribuía a amostra tendo em conta a(s) disciplina(s) que os professores leccionam. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 7.

A leitura do gráfico permite, desde logo, concluir que no 1º Ciclo – 7º e 8º anos de escolaridade – existem 11 disciplinas diferentes, neste caso, distribuídas por 33 professores, de acordo com as percentagens indicadas.

Tendo em consideração o gráfico em apreço, verifica-se que 9,38% dos respondentes lecciona a disciplina de Francês, 12,50% a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, 6,25% a disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS), 18,75% lecciona Matemática, 9,38% Língua Portuguesa, 6,25% Introdução à Actividade Económica, 9,38% Inglês, 12,50% Estudos Científicos, 9,38% a disciplina Homem e Ambiente, 3,13% a disciplina Mundo Contemporâneo e 3,13% Educação Física.

Verifica-se que na disciplina de Matemática existe um maior número de professores (18,75%), enquanto nas disciplinas de Mundo Contemporâneo e Educação física existe um número bastante mais reduzido de docentes (3,13%), facto que terá a ver, essencialmente, com as cargas horárias atribuídas a cada disciplina.

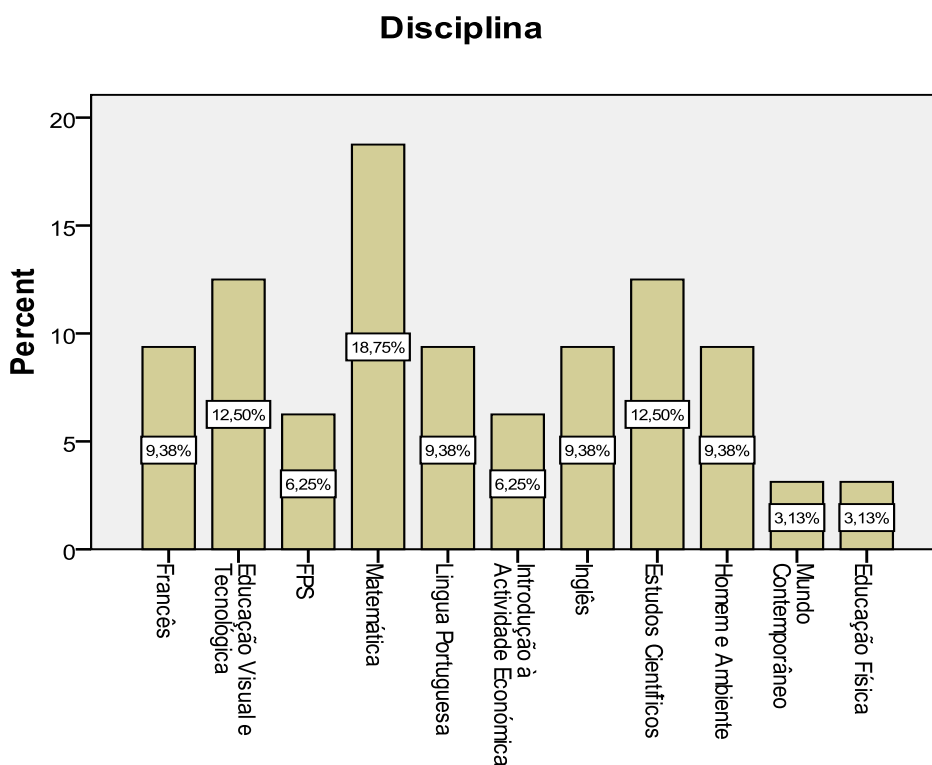


Gráfico VII– Dados relativos às disciplinas que leccionam

Em suma, no que diz respeito à caracterização da amostra, podemos concluir que estamos em presença de um conjunto de professores maioritariamente do sexo feminino, com um nível de habilitações académicas e um tempo de serviço muito razoável, o que nos dá garantia de reunirem os requisitos necessários para se poder conferir credibilidade ao estudo. Não podemos deixar, contudo, de registar a necessidade de serem criadas condições que permitam melhorar a estabilidade destes docentes, uma vez que a maioria deles tem apenas vínculo provisório em termos profissionais.

2. Opções metodológicas

Este segmento de análise tem como principal objectivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o presente estudo. Nesse sentido, fazemos referência ao tipo de estudo que desenvolvemos e suas características, bem como aos sujeitos que nele participaram. Deixamos para os segmentos seguintes a identificação e caracterização dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos utilizados na sua recolha e, por último, o processo de tratamento e análise dos mesmos.

O presente estudo integra-se num projecto de investigação que tem como eixo estruturante a análise do (in)sucesso escolar no 1ºCiclo do Ensino Secundário (7º e 8º anos de escolaridade), na Escola Secundária Dr. António Bastos, em Cabo Verde.

Tratando-se de uma investigação preliminar, efectuada com o objectivo de procurar conhecer melhor a temática em análise, o estudo enquadra-se numa tipologia de natureza exploratória. Os estudos de natureza exploratória têm como objectivo principal a familiarização com um determinado assunto, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo a descoberta de novas ideias e de novas relações entre os elementos que o compõem, com vista a um aprofundamento posterior (Gil,1999; Severino, 2000)¹¹.

De acordo com Gil (1999, citado por Barbosa, 2009, p. 87), a investigação exploratória caracteriza-se por ser desenvolvida “com o objectivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

¹¹ Citados por Barbosa, 2009, p. 87.

Deste modo, e sem prejuízo de podermos identificar algumas causas, com o presente projecto de investigação procurámos sobretudo encontrar pistas para reflexão sobre o (in)sucesso escolar no 1º Ciclo da escola em estudo, de modo a poder contribuir para minimizar os níveis de insucesso escolar que aí vigoram.

Partindo dos objectivos delineados, utilizámos como instrumento de recolha de dados um questionário, que (re)construímos para o efeito e aplicámos aos professores da amostra, o que nos compeliu a optar por uma metodologia quantitativa, por ser a que melhor se adequava ao objecto de estudo e aos propósitos que nos propusemos concretizar com a realização do mesmo. Como lembra Richardson *et al.* (2008, p. 70), “O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.”

Além disso, trata-se de um estudo descritivo porque recolhemos dados apenas para conhecer a situação e descrevê-la. E, como lembram os autores citados (*idem*, p. 71), os estudos de natureza descritiva “propõem-se investigar o “qué”, ou seja a descobrir as características de um fenómeno como tal”, elegendo, por isso, como objecto de estudo “uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”. Esta opinião é corroborada por Coutinho (2007, citado por Barbosa, 2009, p. 87) para quem o estudo descritivo tem a ver com a recolha de um conjunto de dados que “permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações”.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma de entre várias técnicas que podem ser utilizadas na recolha de dados. Devido às características que apresenta este instrumento, bem como às possibilidades que transporta, estamos convencidos de que foi a opção que melhor se adaptou ao contexto de investigação onde decorreu o estudo e aos objectivos que definimos no início do processo.

Segundo Almeida & Pinto (1995, citados por Barbosa, 2009, p. 95), uma técnica é um recurso a um conjunto de meios e procedimentos que permitem ao investigador alcançar determinados objectivos e obter resultados a partir da recolha e tratamento de informação, no âmbito de uma actividade de investigação. A técnica está subordinada ao método e tem carácter mais instrumental (*idem, ibidem*).

O que se entende por instrumento? O instrumento é tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação. Na perspectiva de Richardson (2008, p.189), “existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais”, sendo um dos mais comuns o questionário.

No nosso caso, optámos pelo inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, tendo, para o efeito, elaborado um instrumento que permitisse concretizá-la, isto é, um questionário. Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188):

“O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções ou às questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

De acordo com estes autores (*idem*, p. 189), a utilização de um questionário tem a vantagem de permitir recolher e “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”.

Contudo, se, por um lado, a utilização do questionário é vantajosa, também tem, por outro lado, certas desvantagens. De entre os inconvenientes, Quivy e Campenhoudt (*idem*, p.190) sublinham “a individualização dos entrevistados”, por norma considerados à margem das suas redes de relações sociais, bem como “o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo”. Para minimizar tais limitações, apresentam algumas propostas, das quais se destacam:

“para que o método seja digno de confiança, devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores” (*idem, ibidem*).

Importa referir que, no nosso caso, adoptámos e adaptámos o questionário elaborado por Barbosa (2009), que desenvolveu um estudo idêntico, embora dimensionado em torno da relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo dos alunos.

3.1.1. Estrutura do Questionário

Definida a metodologia e as técnicas de recolha de dados, passámos à construção do instrumento de recolha de dados – o questionário. Porém, antes de iniciarmos a construção, procedemos à consulta e análise de várias obras e documentos existentes sobre o assunto.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1992, citados por Carvalho, 2010, p. 88), na construção de um questionário é necessário que os investigadores: “(i) Saibam com exactidão o que procuram; (ii) Garantam que as questões tenham o mesmo significado para todos; (iii) Garantam que todos os aspectos da questão tenham sido abordados”. Esta opinião é corroborada por Hill & Hill (2008, p. 83) ao afirmarem que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário”. Foi com base nas orientações dos autores referidos que elaborámos o nosso questionário.

Na elaboração do questionário, tivemos o cuidado de colocar, na primeira página, uma pequena introdução com o intuito de que o respondente ficasse a conhecer sucintamente o estudo que pretendíamos realizar, os objectivos da investigação e os motivos que fundamentavam a utilização de um questionário. Seguindo a metodologia proposta por Hill & Hill (2008), aproveitámos para solicitar a colaboração dos inquiridos no preenchimento do questionário e para garantir total anonimato. Antes de terminar, realçámos a importância da sua participação no projecto de investigação e agradecemos antecipadamente a colaboração.

Organizámos o questionário em torno de dois eixos estruturantes: (i) Dados Pessoais e (ii) Dados de Opinião.

Relativamente ao primeiro, pretendemos recolher informações que permitissem caracterizar os inquiridos, no tocante ao sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino que lecciona e disciplina(s) que leccionam.

No fundo, um conjunto de variáveis susceptíveis de contribuir para caracterizar a amostra e garantir que reunia condições para que o estudo se revestisse da necessária credibilidade.

O segundo eixo, relativo aos dados de opinião, foi estruturado em secções de modo a integrar uma série de questões que permitissem avaliar um conjunto de aspectos que se mostraram relevantes no enquadramento teórico realizado na primeira parte do estudo. Esses aspectos foram agrupados em três dimensões: (1) a primeira relativa ao conceito de sucesso escolar, (2) a segunda referente aos factores que favorecem o sucesso escolar e (3) a terceira envolvendo uma série de factores que dificultam o sucesso dos alunos.

Na construção do questionário utilizámos vários tipos de questões, tendo elaborado, para o efeito, várias afirmações/itens segundo os quais os inquiridos se deviam posicionar. Embora a primeira questão fosse de resposta de escolha simples, a maioria das questões foi elaborada de forma que os inquiridos pudessem manifestar a sua opinião através de uma lista tipificada de respostas. Neste caso, recorreremos, essencialmente, a dois tipos de questões:

- Questões de ordenação – a partir de um conjunto de afirmações fornecidas, os inquiridos deviam ordená-las por ordem de importância, isto é, da que consideravam mais importante (1) para a considerada menos importante (5). É o caso das questões: 2, 3, 4 e 5.
- Questões com hipóteses gradativas de respostas – utilizando para o efeito uma Escala de Likert, a partir da qual o respondente se posicionava perante as afirmações colocadas. É o caso da questão 6, em que as afirmações deviam ser analisadas pelos inquiridos para, posteriormente, se posicionarem de acordo com a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Não concordo nem discordo;
4. Concordo;
5. Concordo totalmente.

Na parte final do questionário introduzimos um espaço aberto, pedindo aos professores que indicassem três aspectos que considerassem que deviam ser mudados, na escola, de modo a melhorar o sucesso educativo dos alunos.

Com as afirmações constantes do questionário pretendemos obter informações que permitissem concretizar os objectivos do estudo, tornando assim mais objectiva a investigação, nomeadamente:

- (a) Conhecer a opinião dos professores da Escola Secundária Dr. António Bastos sobre (in)sucesso escolar;
- (b) Identificar os principais motivos que estão na base do insucesso escolar que se verifica na escola;
- (c) Identificar medidas propícias para combater o insucesso escolar;
- (d) Compreender se a avaliação das aprendizagens facilita ou dificulta o sucesso escolar dos alunos.

Com a intenção de concretizar os objectivos definidos, organizámos os itens do questionário de acordo com as dimensões que a seguir se indicam:

1. Conceito de sucesso educativo

- 1.1. O sucesso educativo é medido pelo número de classificações positivas que o aluno obtém no final do ano lectivo.
- 1.2. O sucesso educativo é determinado pelo progresso do aluno em diferentes dimensões – cognitiva, afectiva, motora, social – ao longo do ano lectivo.
- 1.3. O sucesso educativo é determinado pelo conjunto de conhecimentos que o aluno adquiriu ao longo do ano lectivo.

Quadro 1 – Itens relativos à dimensão 1

2. Elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o sucesso das suas aprendizagens

- 2.1. Participação nas actividades propostas pelo professor ao longo das aulas
- 2.2. Classificações positivas obtidas no final de cada período
- 2.3. Curiosidade e Interesse de saber mais sobre os assuntos aprendidos nas aulas
- 2.4. Capacidade de iniciativa
- 2.5. Capacidade para utilizar os conhecimentos aprendidos na aula para resolver questões e problemas do seu dia-a-dia.

Quadro 2 – Itens relativos à dimensão 2

3. Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos

- 3.1. Bom relacionamento com os alunos.

- 3.2. Actualização científica e pedagógica.
- 3.3. Capacidade para motivar os alunos.
- 3.4. Recurso a metodologias diversificadas.
- 3.5. Disponibilidade para atender, de forma individualizada, às necessidades do aluno.

Quadro 3 – Itens relativos à dimensão 3

4. Elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o insucesso das suas aprendizagens

- 4.1. Indisciplina na sala de aulas.
- 4.2. Dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelo professor.
- 4.3. Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.
- 4.4. Desmotivação.
- 4.5. Dificuldade para resistir às adversidades.

Quadro 4 – Itens relativos à dimensão 4

5. Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o insucesso das aprendizagens dos alunos

- 5.1. Não prevenir atempadamente os casos de insucesso.
- 5.2. Falta de empenhamento.
- 5.3. Não planificar adequadamente as actividades lectivas.
- 5.4. Preocupar-se apenas com a transmissão dos conteúdos.
- 5.5. Trabalhar de forma individualista.

Quadro 5 – Itens relativos à dimensão 5

6. Aspectos que contribuem para configurar o dia-a-dia da escola e o sucesso educativo dos alunos

- 6.1. As expectativas positivas dos professores relativamente aos alunos são fundamentais para o seu sucesso educativo.
- 6.2. As dificuldades trazidas de anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso.
- 6.3. O número elevado de alunos por turma é um dos maiores obstáculos ao seu sucesso educativo.
- 6.4. A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores condiciona o sucesso educativo dos alunos.
- 6.5. Nas disciplinas que lecciono, a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos.

6.6. Uma das maiores causas de insucesso deve-se ao facto de os programas não respeitarem os interesses dos alunos.
6.7. A falta de equipamentos pedagógicos – biblioteca, laboratórios, internet... – dificulta a aprendizagem dos alunos.
6.8. O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos.
6.9. Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos.
6.10. A transição de ano é um obstáculo ao sucesso porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança.
6.11. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos.
6.12. A utilização excessiva do manual escolar pelo professor dificulta o sucesso educativo dos alunos.
6.13. Por norma, nas reuniões de professores de uma dada turma não se definem estratégias de combate ao insucesso dos alunos.
6.14. Na minha escola, os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos.
6.15. A avaliação formativa é um elemento preponderante para o sucesso educativo dos alunos.
6.16. A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens dos alunos e, consequentemente, o seu sucesso educativo.
6.17. Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas, por norma não recorro à avaliação formativa dos alunos.
6.18. O excesso de tarefas atribuídas aos professores é um obstáculo ao acompanhamento mais individualizado dos alunos.

Quadro 6 – Itens relativos à dimensão 6

3.1.2. Validação do Questionário

Depois de elaborar o questionário, interessava assegurar que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido e fiável. De acordo com Fox (1987, p. 403), “a qualidade da investigação não pode ser melhor que a qualidade dos métodos que se utilizam para recolher e analisar os dados”. Daí a necessidade de validar os instrumentos que se utilizam num projecto de investigação.

Na mesma ordem de ideias, e reforçando a posição de autor, Richardson (2008, p. 185) defende que “um instrumento é válido, se mede o que realmente se quer medir”, sendo, normalmente, “uma variável especificada na fórmula do problema”.

A este respeito Freitas (1997, p. 22) defende que:

Validar um questionário é assegurar que ele vai fornecer os dados para que foi construído. Uma das maneiras de assegurar esta exigência é fazer sempre uma versão piloto do questionário e tratá-la a diversos níveis. Essa versão deverá ser submetida a um certo número de respondentes semelhantes àqueles a quem o questionário se dirige e deve ser-lhes perguntado o que pensam sobre o que fizeram, em termos de inteligibilidade e até de facilidade.

O objectivo de um estudo piloto consiste em descobrir os principais problemas apresentados pelo instrumento de recolha de dados, de maneira a que os indivíduos, aquando da aplicação do mesmo, não encontrem dificuldades para responder. Para que isso aconteça, o ideal é encontrar, para a realização deste teste, um grupo semelhante ao da população do estudo.

No tocante à validade aparente, esta é vista por Fox (1987, p. 420) como um método que para “estimar a validade de um instrumento se baseia num exame superficial do mesmo”. No sentido de obter a validação por esta forma de procedimento, após a construção da versão inicial do questionário, agrupámos as perguntas por dimensões, explicitámos claramente os objectivos do questionário e submetemo-lo à apreciação de alguns especialistas na área do (in)sucesso escolar, tendo resultado algumas sugestões de alterações a fazer e um acordo genérico dos especialistas que analisaram o questionário relativamente à adequação dos itens aos objectivos que pretendíamos concretizar. Este processo é comumente conhecido por acordo de juízes.

Após procedermos aos reajustamentos na primeira versão do questionário, aplicámo-lo e testámo-lo com um grupo de professores do Concelho da Praia, com características idênticas aos indivíduos que integravam a amostra. Procedemos, assim, à realização de um pré-teste, tendo como finalidade verificar a clareza da linguagem utilizada e eventuais alterações inerentes à elaboração das questões. Desta forma, aferimos não só a validade das questões, mas também a sua adequação aos objectivos definidos e à temática da investigação.

Finalmente, atendendo às sugestões que nos foram dadas quer pelos especialistas, quer pelos professores participantes no pré-teste, procedemos à elaboração da versão final do questionário. Julgamos estar em condições de concluir que o questionário obedece a uma relação lógica entre os objectivos do estudo, as dimensões que o estruturam e os itens que o concretizam.

Após a validação do instrumento de recolha de dados, contactámos o Director da Escola seleccionada, informando-o sobre o objectivo do estudo e pedimos autorização para distribuir os questionários aos professores que trabalham com alunos do 1º Ciclo (7º e 8º anos de escolaridade). Foi-nos dada autorização, tendo-se o Director disponibilizado para colaborar no projecto.

A partir daí dirigimo-nos aos docentes, explicando-lhes a razão da nossa deslocação à escola e objectivos da distribuição dos questionários. Tendo em conta a extensão do questionário e a necessidade de uma reflexão prévia antes de ser preenchido, deixámos vários exemplares para serem preenchidos em momento oportuno, tendo previamente estabelecido a condição dos mesmos nos serem devolvidos posteriormente, em data a combinar.

4. Técnicas de tratamento e análise dos dados

Devemos referir que ao longo da análise dos dados tomámos em consideração as referências teóricas seleccionadas para fundamentar o desenvolvimento desta investigação, o objecto do estudo e os objectivos propostos.

Como foi referenciado anteriormente, o questionário foi aplicado a uma amostra representativa do pessoal docente do 1º Ciclo do Ensino Secundário da escola em estudo, tendo respondido ao mesmo 33 professores.

4.1. Análise Estatística

Para analisar os resultados obtidos, e como se trata de um estudo exploratório, recorreremos apenas a procedimentos de estatística descritiva. Segundo Maroco e Bispo (2003, p. 21), a estatística descritiva permite-nos “resumir e apresentar os dados observados, através de quadros, gráficos ou índices numéricos que facilitem a sua interpretação”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 190), as análises estatísticas aos dados recolhidos por um questionário “não têm significado em si mesmas”, podendo apenas ser úteis “no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias (...) e analisar as correlações entre as variáveis”.

Procurando seguir as orientações referidas, submetemos os dados recolhidos através do questionário a um tratamento estatístico, tendo utilizado para o efeito o Programa SPSS (*Statistical Package for de Social Sciences*) na sua versão 17.0.

Após a necessária codificação dos dados, construímos agrupamentos em função do seu sentido e identificámos um conjunto de categorias de respostas que nos permitiu caracterizar o comportamento de cada uma das variáveis.

Depois de tratar os dados estatisticamente, procedemos à sua análise e interpretação com base nos seguintes elementos: distribuição de frequência, média aritmética, desvio-padrão e matriz de correlação.

No que diz respeito à **frequência**, Bryman & Cramer (1993, citados por Morgado, 1998, p. 168) definem-na como “o número de vezes que algo ocorre”. É expressa em percentagem, uma medida que reflecte “a proporção dos casos que correspondem a cada uma das frequências” (*idem*, p. 166).

No tocante à **média aritmética**, e de acordo com Fox (1981, citado por Morgado 1998, p. 168), esta é definida como “um centro físico em relação ao qual a distribuição de forças está equilibrada”. É uma medida “muito sensível aos extremos”, podendo, por isso, ser “enviesada por valores muito altos ou muito baixos, cujo efeito é, respectivamente, de aumentar ou diminuir de forma enganosa a sua magnitude” (Bryman & Cramer, 1993, citados por Morgado, 1998, p. 168).

Relativamente à leitura de valores da média aritmética encontrados, seguimos o critério de Morgado (2000, citado por Carvalho, 2010, p. 173), que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 7):

Média da avaliação	Significado da avaliação
1.0 a 2.5	Claramente inadequado
2.6 a 3.5	Indefinição avaliativa
3.6 a 5.0	Claramente adequado

Quadro 7 – Valores das médias e significado da avaliação
(Citado por Carvalho, 2010, p. 173)

Relativamente ao **desvio-padrão**, este é visto, como a própria designação indicia, como uma medida que “reflete a quantidade média de desvio em relação à média” (*idem, ibidem*). Segundo Morgado (1998, p. 175), se o valor do desvio-padrão for igual a zero, o consenso é total. Pressupõe-se que quanto maior for o desvio padrão menor é o consenso e vice-versa.

De harmonia com (Tuckman, 1994, p. 377, apud Carvalho 2010, p. 173), O desvio-padrão indica a “dispersão dos resultados”, isto é, “quanto maior for o desvio -padrão, mais dispersos estão os resultados relativamente a media” indicando-nos, assim, o grau de consenso, entre os respondentes.

A fim de facilitar a interpretação dos valores de dispersão, Morgado (2000, citado por Carvalho, 2010, p. 174) identifica alguns critérios, que apresentamos a seguir no Quadro 8:

Valores do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/ alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/ baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

Quadro 8 – Valores do desvio-padrão e graus de consenso
(Citado por Carvalho, 2010, p. 174)

Quanto às **medidas de relação**, e de acordo com (Bisquerra, 1989, citado por Carvalho, 2010, p. 174), estas medidas permitem avaliar a presença ou ausência de relações entre duas ou mais variáveis.

Para avaliar essa relação, recorre-se com frequência aos valores do *Coeficiente de Correlação de Pearson*.

Para Almeida & Freire (1997), o **coeficiente de correlação** apresenta-se como uma medida de associação entre duas ou mais variáveis, variando entre +1,00 e -1,00, sendo que zero corresponde a ausência de uma relação entre as variáveis. Nesta ordem de ideias, a correlação pode ser negativa ou positiva. A correlação negativa indica-nos que as variáveis apresentam uma relação entre si embora variem em sentido oposto. Quando o valor da correlação é positivo, a relação entre as variáveis varia no mesmo sentido, isto é, as duas variáveis influenciam-se mutuamente, de forma que a ocorrência de uma favorece/implica a ocorrência da outra.

Para analisar as correlações entre duas ou mais variáveis, recorre-se à construção de uma matriz de correlação. Esta é definida por Morgado (1998, p. 221) como “uma tabela que representa os coeficientes de correlação entre variáveis distintas, identificando-se nesta matriz os possíveis pares de relações”.

Para proceder à leitura e interpretação dos coeficientes de correlação inseridos numa matriz de correlação, Pestana e Gageiro (2003, citados por Carvalho, 2010, p. 174) consideram os critérios que se apresentam no Quadro 9:

Valores do Coeficiente de Correlação	Nível de Relação
<0,20	Relação muito baixa
0,20-0,39	Relação baixa
0,40-0,69	Relação moderada
0,70-0,89	Relação alta
0,90-1.00	Relação muito alta

Quadro 9 – Valores do Coeficiente de Correlação e Níveis de Relação
(Citado por Carvalho, 2010, p. 174)

No nosso caso, para analisar e interpretar as correlações entre os diferentes itens seguiremos a sugestão de Morgado (1998), que adopta a posição de um grupo de autores que consideram aceitáveis coeficientes de correlação de valor ≥ 0.30 .

4.2. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com a própria expressão, tem a ver com a descodificação de uma mensagem, tendo em conta o contexto em que a mesma é produzida. Assim sendo, a análise de conteúdo permite compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente da linguagem.

A interpretação da análise de conteúdo poderá ser tanto no sentido quantitativo como qualitativo. O objectivo de análise de conteúdo é atingir o significado profundo dos textos, vencendo ambiguidade. Contudo, como é óbvio, no âmbito das Ciências Sociais, as opiniões divergem, em função de autores, embora conservando aspectos comuns.

A propósito da análise de conteúdo, Richardson (2008, p. 223) afirma que “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos”. Na opinião de Silva e Pinto (1986, p. 104), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que permite “estudar e analisar uma comunicação de maneira objectiva, sistemática e qualitativa”.

No que se refere à tipologia dos dados em análise, Van der Maren (1995, citado por Pacheco & Lima, 2006, p. 107) considera que existem dois tipos de dados: (i) *dados invocados* pelo investigador, dando como exemplos os dados obtidos por observação directa, registados em protocolo, as notas de campo, os documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, entre outros; e (ii) *dados suscitados* pelo investigador, como sejam protocolos de entrevistas semi-directivas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc.

Contudo, é de salientar que vários autores têm dificuldade em distinguir análise de conteúdo da análise documental. De acordo com Bardin (2008, p. 47), a análise documental é uma “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”, enquanto a análise de conteúdo se socorre de uma “função de inferência”, isto é, permite que o investigador faça inferências a partir do material analisado. Para Richardson (2008, p. 230), a análise documental incide sobre documentos já elaborados, enquanto a análise de conteúdo se direcciona para as mensagens.

Por outro lado, a análise documental é essencialmente temática, sendo essa uma das técnicas utilizadas na análise de conteúdo (*idem, ibidem*).

No nosso caso, efectuámos a análise de conteúdo com base em dois tipos de unidades: (1) Categorias e (2) Unidades de Registo.

A categoria diz respeito ao tema em análise (Richardson, 2008, p. 244), ao passo que por unidade de registo se entende “o elemento de significação a codificar, a classificar, (...)” (Lima & Pacheco, 2006,p.114). Contudo, a unidade de registo pode ter diversas características.

O material analisado resultou das perguntas abertas do questionário, feitas com o intuito de complementar e enriquecer as dimensões em estudo. Além disso, no final do questionário, pedimos aos professores inquiridos que apontassem três aspectos que, em seu entender, deviam ser mudados na escola onde trabalham, no sentido de melhorar o sucesso educativo dos alunos que a frequentam.

Vinte e um deles avançaram propostas de melhoria, embora uns com mais pormenores que outros. Como forma de facilitar a análise, agrupamos as respostas por ordem dos inquiridos. Na grelha de análise que a seguir se apresenta, na coluna destinada às categorias de análise destacamos os temas que se relacionam com as questões que introduzimos no questionário. Na coluna destinada às unidades de registo encontram-se as propostas dos inquiridos e que se relacionam com as temáticas em questão.

Categoria	Unidade de Registos
<p>Aspectos a alterar na escola em estudo com vista a melhorar o sucesso educativo dos alunos.</p>	<p>R1. “Investir mais na capacitação dos professores para as áreas de técnico-práticas (nas disciplinas de práticas laboratoriais), incentivar os alunos para as práticas de leitura de modo a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral, relacionar os conteúdos das matérias leccionadas com as actividades do dia a dia”.</p>
	<p>R3. “Diminuição dos alunos por turmas – indisciplina”</p> <p>R4. “melhorar condições de trabalho, diminuir número de alunos por turma e ter mais aulas práticas”</p> <p>R5. “Superlotação das turmas, extensão dos programas e carência dos materiais didácticos”.</p> <p>R6. “diminuir o número de alunos por turma, seleccionar e delimitar os programas, maior segurança na escola, acompanhamento psicossocial dos alunos”.</p>
	<p>R7. “Criar as condições nas salas de aula, turma com 20 alunos no máximo, mais participação dos encarregados de educação na vida escolar, adopção de novos programas”.</p> <p>R8. “envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo ensino/aprendizagem e nas actividades escolares, falta de biblioteca e espaço de lazer, a indisciplina, fraco envolvimento dos professores nas actividades extra-curriculares”.</p> <p>R9. “mais equipamento pedagógico”.</p> <p>R 10. “desenvolver dinâmica para melhorar relação entre professor e aluno, respeitar os ritmos de aprendizagem, dar assistência aos alunos com dificuldades, no sentido de recuperá-los, identificação e acompanhamento dos alunos em risco de reprovação”.</p> <p>R 12. “aproximação dos pais ao sistema educativo, mais equipamentos pedagógicos e turmas com menos alunos”.</p>
	<p>R 14. “melhorar as condições em termos de espaço (falta de materiais como cadeiras e carteiras), mais participação dos encarregados de educação, mais apoio por parte do Ministério da Educação”.</p> <p>R 16. “diminuir o número de alunos nas turmas, ter acesso à internet e materiais didácticos nas salas de aulas, acompanhamento dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa”.</p>
	<p>R 17. “Reduzir o número de alunos por turmas, ter um currículo de acordo com as necessidade e realidade do aluno”.</p>
	<p>R 19. “Ter computador e internet disponíveis para alunos, ter uma sala disponível para aulas de recuperação e para orientação vocacional, dialogar mais com alunos no sentido de mudar de atitudes e comportamentos”.</p>
	<p>R21. “participação dos encarregados de educação nas actividades educativas, informar aos alunos que todos os conhecimentos adquiridos servirão para resolver as questões e problemas do dia - a - dia, citando alguns exemplos”.</p>
	<p>R22. “ter um centro de acompanhamento psicológico, diminuir alunos nas salas de aula, mais incentivos aos alunos estudiosos e mais apoio para os menos estudiosos”.</p>

	R23. “mudar a forma de avaliação no sentido de haver 50% para testes e 50% para OEA,(Outros Elementos de Avaliação), criar um gabinete para atendimento psicológico”.
	R24. “maior participação dos pais na comunidade educativa, realização de palestras, formação permanente e aquisição de materiais didáticos”.
	R25. “aspectos relacionados com a indisciplina na sala de aula, gestão do espaço educativo (sala de aulas), maior participação dos pais e encarregados de educação”.
	R25. “apetrechar a escola com livros e outros materiais para que os alunos possam pesquisar, motivar os professores, visto que isso vai reflectir na maneira como vão transmitir os conhecimentos, não admitir alunos com três repetições no mesmo ciclo”.
	R31. “turmas com elevado número de alunos, controlar entrada de pessoas estranhas no recinto escolar, necessidade de um psicólogo que dê atenção aos alunos”.

Grelha de Análise de Conteúdo sobre as Questões Abertas do Questionário:

Segundo as observações dos respondentes, constata-se que a escola em questão convive com alguns problemas, designadamente superlotação das turmas, fraca participação dos pais e encarregados de educação, falta de materiais didáticos e falta de um gabinete para dar assistência psicológica aos que precisam. Pressupõe-se que esses aspectos constituem problemas cruciais, na medida em que a maioria dos inquiridos os refere.

São referidos outros aspectos que não podemos deixar de registar, tais como a extensão do programa, especificamente no caso da disciplina do Homem e Ambiente, e o recurso a uma metodologia não adequada, como acontece na disciplina de Estudos Científicos. Alguns professores fazem ainda referência à necessidade de reforço da segurança na escola, mas isso tem pouca relevância, dado que apenas dois docentes se referem a esse assunto.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentação e análise dos resultados

Para apresentar e analisar os dados obtidos, assunto sobre o qual incide o presente capítulo, decidimos que ao mesmo tempo que se apresentam os dados que derivaram da aplicação no terreno do dispositivo metodológico procederíamos à sua análise e interpretação. Decidimos, ainda, e por facilidade de leitura dos mesmos, apresentar e analisar os dados de acordo com as dimensões que constam do questionário aplicado e elaborar quadros e gráficos que facilitassem esse processo.

1. Percepções dos professores sobre sucesso educativo

Confrontados com três afirmações em torno do conceito de sucesso educativo, foi pedido aos professores para seleccionarem a que mais se adequava à sua forma de o conceptualizar. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Quadro 10.

Afirmações	Frequência	Percent. (%)
1. O sucesso educativo é medido pelo número de classificações positivas que o aluno obtém no final do ano lectivo	4	12,1
2. O sucesso educativo é determinado pelo progresso do aluno em diferentes dimensões – cognitiva, afectiva, motora, social – ao longo do ano lectivo	21	63,6
3. O sucesso educativo é determinado pelo conjunto de conhecimentos que o aluno adquiriu ao longo do ano lectivo	8	24,2

Quadro 10 – Dados relativos às percepções dos professores sobre sucesso educativo

Pela leitura do Quadro 10 constata-se que a maioria dos professores inquiridos (63,6%) defende que o sucesso educativo é determinado, essencialmente, pelo progresso do aluno em diferentes dimensões.

Por ordem decrescente, em termos de importância, os professores elegem o conceito de sucesso dimensionado em torno do conjunto de conhecimentos adquiridos (24,2%) e, como última prioridade, o número de classificações positivas (12,1%).

Segundo os resultados obtidos podemos inferir que os professores da escola em estudo têm tendência para considerar o aluno no seu todo, primando por uma formação integral do mesmo. Em termos avaliativos, julgamos que a avaliação como medida ou classificação terá um peso mínimo, o que, de certa forma, poderá ter a ver com o corpo docente da escola.

2. Elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o sucesso das suas aprendizagens

O que diz respeito aos elementos relativos aos alunos e que podem interferir nas aprendizagens que os alunos concretizam na escola, foi pedido aos professores que ordenassem por ordem decrescente de importância, isto é, da mais importante (1) para a menos importante (5), cinco expressões relativas a esse assunto. Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 11.

Afirmações	Mais importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.1. Participação nas actividades propostas pelo professor ao longo das aulas	21,2%	18,2%	12,1%	42,4%	6,1%					
2.2. Classificações positivas obtidas no final de cada período	9,1%	6,1%	3,0%	12,1%	69,7%					
2.3. Curiosidade e interesse de saber mais sobre os assuntos aprendidos nas aulas	33,3%	27,3%	30,3%	6,1%	3,0%					
2.4. Capacidade de iniciativa	9,1%	18,2%	27,3%	30,3%	15,2%					
2.5. Capacidade para utilizar os conhecimentos aprendidos na aula para resolver as questões e problemas do seu dia-a-dia.	42,4%	24,2%	24,2%	3,0%	6,1%					

Quadro 11 – Dados relativos às opiniões dos professores sobre elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o sucesso das suas aprendizagens

Uma análise mais global do Quadro 11 permite, rapidamente, verificar que *a capacidade de utilizar conhecimentos aprendidos na aula para resolver questões e/ou problemas do dia a dia* e *a curiosidade e interesse de saber mais sobre os assuntos aprendidos nas aulas* são os elementos que os professores consideram interferir de forma mais significativa no sucesso das aprendizagens dos alunos, uma vez que esta opção é escolhida em 1º (42,4%) ou 2º lugar (33,3%) por 75,7% dos docentes inquiridos. Uma análise mais fina leva-nos a concluir que a maior parte dos professores valoriza sobretudo a possibilidade de os alunos utilizarem na sua vida diária os conhecimentos que aprendem na escola, uma posição em nosso entender louvável porque perspectivam a escola como um espaço de aprendizagens perspectivadas para o domínio extra-escolar, tanto em termos profissionais como pessoais e sociais.

No que se refere ao interesse pelos alunos aprenderem mais sobre as temáticas trabalhadas nas aulas, opção mais assinalada em 2^a lugar pelos professores, não nos surpreende que seja um elemento bastante valorizado pelos professores, quer por surgir na sequência do elemento anterior, quer por se associar à motivação dos alunos, um aspecto preponderante ao nível do seu sucesso educativo. Aliás, a *curiosidade e interesse de saber mais sobre os assuntos aprendidos nas aulas* é a terceira opção mais assinalada pelos professores, o que reforça o que afirmámos anteriormente.

A leitura e análise do quadro permitem-nos, ainda, registar três aspectos muito interessantes, relativos às opiniões dos professores desta escola:

(i) Em primeiro lugar, o facto de a *participação nas actividades propostas pelo professor ao longo das aulas* ser um aspecto que um número significativo de professores (42,4%) relega para 4^o lugar das suas opções, isto é, ser um elemento que os professores consideram não ter grande relevância no (in)sucesso escolar dos alunos. Será que, esta posição assumida pelos professores, se associa a uma certa tendência que continua a prevalecer em algumas escolas, de (sobre)valorizar a avaliação sumativa – que ocorre no final de uma unidade temática ou de um período lectivo –, em detrimento de uma avaliação formativa e contínua, capaz de dar indicativos sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e o progresso dos alunos?

(ii) Em segundo lugar, não deixa de ser curioso que as *classificações positivas obtidas no final de cada período* sejam um elemento que 69,7% dos inquiridos considera pouco interferir no sucesso escolar dos alunos, já que a relegam para o último lugar das suas opções. Será que tal posição tem a ver, como sugere Barbosa (2009), com a mudança que o próprio conceito de sucesso tem experimentado no campo da educação?

(iii) Por fim, o facto de a *capacidade de iniciativa* surgir diluída ao longo das várias opções assinaladas pelos professores, nunca sendo escolhida como uma opção significativa, independentemente do grau de importância que lhe pudessem atribuir.

3. Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos

No que diz respeito aos elementos relativos aos professores que podem contribuir, ou não, para o sucesso das aprendizagens dos alunos, foi pedido aos inquiridos, tal como na questão anterior, que ordenassem por ordem decrescente de importância cinco expressões que disponibilizámos sobre esta possibilidade. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Quadro 12.

Afirmações	Mais importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.1. Bom relacionamento com os alunos	15,2%	18,2%	12,1%	27,3%	27,3%					
3.2. Actualização científica e pedagógica	48,5%	18,2%	15,2%	12,1%	6,1%					
3.3. Capacidade para motivar os alunos	39,4%	30,3%	21,2%	6,1%	3,0%					
3.4. Recurso a metodologias diversificadas	9,1%	18,2%	18,2%	30,3%	24,2%					
3.5. Disponibilidade para atender, de forma individualizada, às necessidades de cada aluno	3,0%	9,1%	30,3%	15,2%	42,4%					

Quadro 12 – Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos

A leitura do quadro permite verificar que o elemento que os professores consideram mais interferir de forma mais significativa no sucesso das aprendizagens dos alunos é a sua actualização científica e pedagógica, sendo assinalada como mais importante por um total de 48,5% de inquiridos. Digna de registo é, ainda, a percentagem de inquiridos que assinala como muito importante – já que 39,4% a seleccionaram como 1ª opção e 30,3% em 2ª opção – a *capacidade do professor para motivar os alunos*, o que, em conjunto, nos permite concluir que os professores assumem claramente a responsabilidade que lhes está consignada no domínio das aprendizagens que os alunos realizam na escola, em particular na sala de aulas. O professor assume aqui um protagonismo relevante, que se espraia quer pela sua capacidade de motivar os alunos, quer pela preparação científica e pedagógica que deve possuir, como forma de poder levar a bom termo as aprendizagens que os alunos têm de concretizar.

A disponibilidade para atender, de forma individualizada, às necessidades de cada aluno é outro dos elementos inerentes ao próprio professor e ao qual alguns professores (30,3%) consignam uma importância razoável no dia a dia da escola, assinalando-a como 3ª opção das suas escolhas. Registe-se que esta opção volta a ser referida como a menos importante, isto é, como opção menos valorizada, por um número significativo de respondentes (42,4%), o que denota alguma “divergência” na posição assumida pelos professores relativamente a este aspecto. Tal posição é preocupante, sobretudo se tivermos em conta que a possibilidade de os professores ajudarem cada aluno a ultrapassar as dificuldades com que se deparam é um aspecto que, para além de conferir um cariz mais individualizado ao ensino que ocorre na escola, permite que a escola se configure como uma escola de sucesso para todos, um imperativo democrático que deve prevalecer no terreno da educação.

O recurso a metodologias diversificadas é pouco valorizado pelos professores, já que, em termos de importância, é apenas assinalado em 4ª lugar e por cerca de 30,3% dos inquiridos. Registe-se que 24,2% a consideram mesmo como a menos importante, o que não deixa de nos preocupar, uma vez que só é possível atender às dificuldades e diferenças dos alunos e desenvolver um ensino mais consonante com a multiplicidade de opções de vida com que nos deparamos se, na escola, os professores utilizarem um leque variado de opções metodológicas.

Por fim, importa referir que em nenhuma das possibilidades de escolha o *bom relacionamento com os alunos* é assinalado como uma opção significativa por parte dos professores. As escolhas disseminam-se pelas cinco opções disponibilizadas. Tal facto denota que os professores consideram o relacionamento com os alunos razoavelmente importante para o seu sucesso, embora não o considerem determinante. Ora, sendo o ensino e a aprendizagem empreendimentos de natureza essencialmente relacional, não deixa de ser curioso que os professores lhe confirmem uma importância relativa. Sobretudo por tal relação ser, em nosso entender, um factor relevante ao nível da qualidade dos processos de trabalho que se desenvolvem na escola.

4. Elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o insucesso das suas aprendizagens

Também no caso dos elementos que podem estar no insucesso educativo dos alunos, procedemos de forma análoga à que tínhamos utilizado nos dois segmentos anteriores, relativos ao sucesso educativo.

Assim, no que se refere aos elementos que podem interferir no insucesso educativo dos alunos, disponibilizámos cinco itens distintos (Quadro - 13 e pedimos aos professores para os serem por ordem de importância, isto é, do que considerassem mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Quadro 13.

Afirmações	Mais importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.1. Indisciplina na sala de aulas	45,5%	15,2%	0%	21,2%	18,2%					
4.2. Dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelo professor	18,2%	18,2%	33,3%	15,2%	15,2%					
4.3. Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola	15,2%	21,2%	30,3%	27,3%	6,1%					
4.4. Desmotivação	33,3%	33,3%	30,3%	3,0%	0%					
4.5. Dificuldades para resistir às diversidades	3%	3%	3%	27,3%	63,6%					

Quadro 13 – Opiniões dos professores acerca dos elementos relativos aos alunos que podem contribuir para o insucesso das suas aprendizagens

A leitura e análise do quadro permitem-nos verificar que a *indisciplina na sala de aulas* é o factor indicado por um maior número de professores (45,5%) como sendo o que mais pode favorecer o insucesso dos alunos, seguido da *desmotivação* que surge referenciada como 2ª opção mais escolhida pelos inquiridos (33,3%), embora a sua importância tenha sido também enaltecida por idêntico número de docentes que a elegeram como primeira opção.

Numa posição intermédia, e que não traduz uma posição categórica assumida pelos professores, encontra-se a *dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelo professor* (33,3%), embora a *desmotivação* e o facto de *os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola* surjam também indicadas por cerca de 30,3% dos inquiridos.

A situação que os inquiridos consideram interferir menos com o insucesso dos alunos diz respeito às *dificuldades para resistir às diversidades*, sendo escolhida em 5º lugar por 63,6% de respondentes, o que não deixa de nos surpreender, dado o momento de acentuadas mudanças que vivemos e a necessidades de os alunos conseguirem dar resposta às diversas solicitações com que se encontram, o que requer uma boa capacidade de resistência e uma motivação forte para conseguir enfrentar as adversidades com que frequentemente se deparam.

5. Elementos relativos aos professores que podem contribuir para o insucesso das aprendizagens dos alunos

Tal como tínhamos feito para os factores que podem influenciar o sucesso dos alunos, elencámos alguns factores relativos aos professores e que, de forma mais ou menos acentuada, podem contribuir para o insucesso das aprendizagens dos alunos, pedindo aos inquiridos para os serem por ordem de importância. Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 14.

Afirmações	Mais importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.1. Não prevenir atempadamente os casos de insucesso	3%	9,1%	9,1%	27,3%	51,5%					
5.2. Falta de empenhamento	18,2%	21,2%	39,4%	18,2%	3,0%					
5.3. Não planificar adequadamente as actividades lectivas	39,4%	24,2%	12,1%	21,2%	3,0%					
5.4. Preocupar-se apenas com a transmissão dos conteúdos	45,5%	24,2%	18,2%	6,1%	6,1%					
5.5. Trabalhar de forma individualista	6,1%	15,2%	15,2%	21,2%	42,4%					

Quadro 14 – Factores relativos aos professores que podem contribuir para o insucesso das aprendizagens dos alunos

A análise do Quadro 14 permite facilmente verificar uma dispersão significativa das opiniões dos inquiridos relativamente aos factores que podem interferir no insucesso dos alunos. Não nos surpreende que assim seja, pois estamos a falar de factores inerentes às competências dos próprios inquiridos.

Contudo, tal dispersão não impede que se possa constatar que um número significativo de professores (45,5%) considere que um dos factores que mais se interliga ao insucesso dos alunos resulta do facto de *os professores se preocuparem apenas com a transmissão de conteúdos*, factor a que se associa, também comum significado relevante, o facto de *os professores não planificarem adequadamente as actividades lectivas* (39,4%). Estas são as opiniões mais expressivas dos professores, quando confrontados com factores da sua responsabilidade e que interferem no insucesso dos alunos.

Numa posição intermédia, a *falta de empenhamento* é também indicada como um factor importante – 39,4% dos inquiridos selecciona-a como 3ª prioridade –, embora os professores considerem que não é dos mais relevantes em termos de aprendizagens dos alunos.

Por fim, os inquiridos relegam para posição de menor importância, embora com uma visível dispersão de opiniões, tanto o facto de *não prevenirem atempadamente os casos de insucesso* (27,3%), como o facto de *trabalharem de forma individualista*, sendo este factor seleccionado como menos importante por 42,4% dos inquiridos.

Ora, tais resultados permitem-nos levantar as seguintes questões: Será que os professores têm uma noção clara da importância de atenderem aos alunos com mais dificuldades e de delinearem, atempadamente, estratégias e formas de actuação que permitam evitar que esses alunos se desinteressem pelas temáticas em estudo? Será que têm noção da necessidade de trabalharem com os colegas para poderem, de forma mais eficiente e eficaz, ultrapassar esses obstáculos? Se os professores têm uma noção clara de que uma preocupação excessiva com a transmissão de conteúdos é factor de insucesso, porque continuam a privilegiá-la?

6. Aspectos que configuram o dia a dia da escola e que, de forma directa ou indirecta, contribuem para o sucesso educativo dos alunos

Na parte final do questionário, inserimos um conjunto de afirmações sobre aspectos que vão configurando o quotidiano escolar e que influenciam o sucesso dos alunos, pedindo aos professores para manifestarem a sua opinião relativamente a cada uma delas, utilizando para o efeito uma escala de Likert de cinco níveis. No Quadro 15 apresentamos esses itens, bem como os valores da média e do desvio-padrão, calculados com base nas respostas dadas a cada uma das questões pelos professores inquiridos neste estudo.

Afirmações	Médias	Desvio Padrão
6.1. As expectativas positivas dos professores relativamente aos alunos são fundamentais para o sucesso educativo.	3,27	1,257
6.2. As dificuldades trazidas dos anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso.	3,67	1,051
6.3. O número elevado de alunos por turma é um dos maiores obstáculos ao sucesso educativo	4,18	0,882
6.4. A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores condiciona o sucesso educativo dos alunos	3,36	1,141
6.5. Nas disciplinas que lecciono, a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos	2,67	1,315
6.6. Uma das maiores causas de insucesso deve-se ao facto de os programas não respeitarem os interesses dos alunos	3,00	1,000
6.7. A falta de equipamentos pedagógicos – biblioteca, laboratórios, internet...- dificulta a aprendizagem dos alunos	4,06	1,144
6.8. O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos	3,09	1,058
6.9. Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos	2,55	0,925
6.10. A transição de ano é um obstáculo ao sucesso, porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança.	2,47	0,879
6.11. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos	3,00	0,968
6.12. A utilização excessiva do manual escolar pelo professor dificulta o sucesso educativo dos alunos	2,55	0,905
6.13. Por norma, nas reuniões de professores de uma dada turma não se definem estratégias de combate ao insucesso dos alunos	3,00	1,164
6.14. Na minha escola, os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos	3,48	1,202
6.15. A avaliação formativa é um elemento preponderante para o sucesso educativo dos alunos	4,06	0,659
6.16. A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens dos alunos e consequentemente, o seu sucesso educativo	3,31	1,203
6.17. Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas, por norma não recorro à avaliação formativa dos alunos	2,18	0,917
6.18. O excesso de tarefas atribuído aos professores é um obstáculo ao acompanhamento mais individualizado dos alunos	3,67	1,190

Quadro 15 – Aspectos que configuram o dia a dia da escola

Os gráficos que a seguir se apresentam reúnem as opiniões dos professores relativamente a cada uma das afirmações do Quadro 15.

- *Expectativas positivas dos professores*

Questionados sobre a importância das expectativas positivas dos professores em termos dos resultados dos alunos, os professores inquiridos posicionaram-se de acordo com os resultados inseridos no Gráfico 8.

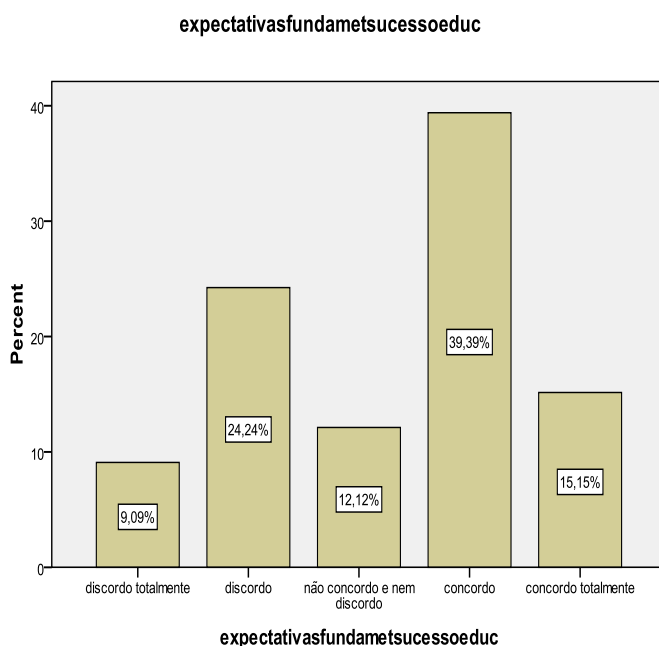


Gráfico 8 – Opiniões dos professores acerca da relação entre as expectativas positivas sobre os alunos e o seu sucesso educativo

Os resultados permitem verificar que, relativamente às expectativas positivas sobre os alunos as opiniões se dividem, uma vez que cerca de 54,5% dos inquiridos as consideram fundamentais para o sucesso dos alunos, posição de que discordam cerca de 33% dos inquiridos. Existem ainda cerca de 12,1% de inquiridos que não toma posição sobre o assunto.

Em termos de juízo avaliativo, verificamos que o valor da média se encontra numa zona de indefinição avaliativa, motivo pelo qual os professores não apresentam uma posição clara relativamente a este assunto. Além disso, o valor do desvio-padrão revela a existência de um consenso muito baixo entre os respondentes.

- *Dificuldades trazidas dos anos anteriores pelos alunos*

Questionados sobre as dificuldades trazidas pelos alunos, uma maioria significativa de inquiridos (69,7%) considera que são uma das principais causas do seu insucesso, posição de que discordam cerca de 18% dos professores. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 9.

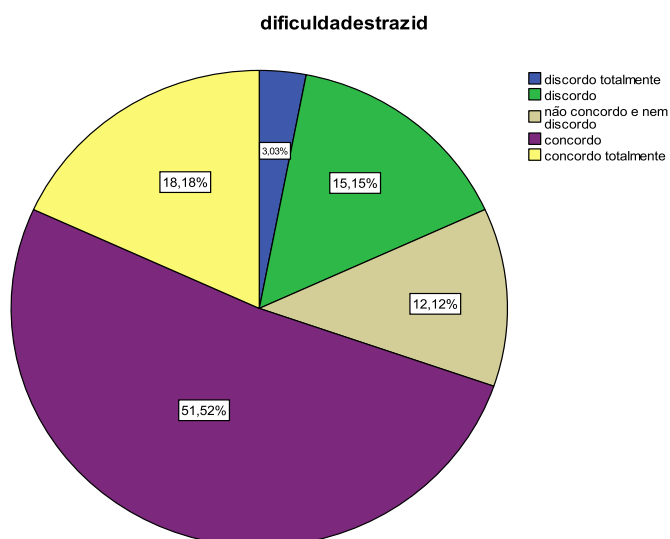


Gráfico 9 – Opiniões dos professores sobre as dificuldades trazidas pelos alunos

- *Número de alunos por turma*

Questionados sobre a relação entre o número de alunos por turma e o sucesso educativo dos mesmos, uma esmagadora maioria de inquiridos (81,8%) assegura que o número elevado de alunos por turma é um dos factores que mais interfere no seu sucesso educativo. Discordam desta posição 12,1% de inquiridos e 6% não se pronuncia sobre o assunto. Os resultados encontram-se inseridos no gráfico 10.

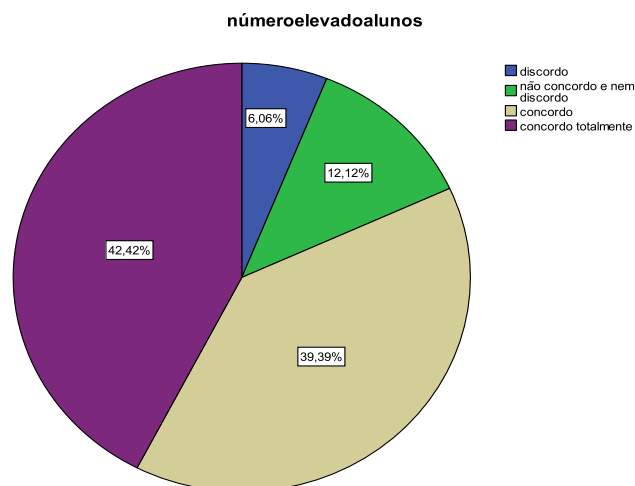


Gráfico 10 – Opiniões dos professores sobre o número de alunos por turma

• *Falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores*

Confrontados com a relação entre trabalho colaborativo dos professores e o sucesso educativo dos alunos, a maioria dos professores (54,5%) considera que essa relação é fundamental, posição de que discordam 30,3% de professores, existindo ainda cerca de 15% que não toma posição sobre essa relação. Os resultados obtidos encontram-se no Gráfico 11.

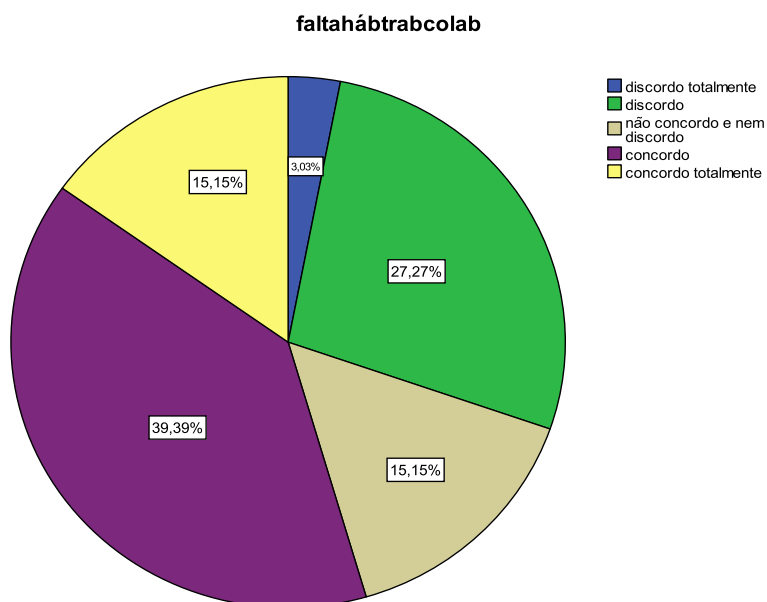


Gráfico 11 – Opiniões dos professores sobre a relação entre trabalho colaborativo e sucesso dos alunos

Numa análise dos valores da média (3,36) e do desvio-padrão (1,141) obtidos para esta questão, verificamos que as opiniões dos professores se situam numa zona de indefinição avaliativa, situação que se confirma pelo valor do desvio-padrão que evidencia um consenso muito baixo entre os respondentes. Daí a dispersão de respostas dos mesmos.

- *Extensão dos programas*

A extensão dos programas disciplinares foi outro dos aspectos com que interpelámos os professores. Confrontados com a relação entre a extensão dos programas e o sucesso educativo dos alunos, apenas cerca de 30% dos inquiridos considera que a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos. Dos restantes, cerca de 48,5% considera que a extensão dos programas não interfere com o sucesso dos alunos e cerca de 21,2% não concorda nem discorda. Estes resultados causam-nos alguma admiração, uma vez que se sabe que a sequencialidade e a continuidade curricular são pressupostos inerentes ao sucesso dos alunos. Ora, com programas extensos é difícil o professor garantir que todos os seus alunos estão em condições de poder acompanhar a sequência de temáticas abordadas e concluir com êxito as tarefas propostas. Daí o número elevado de casos de insucesso que existem em determinadas disciplinas.

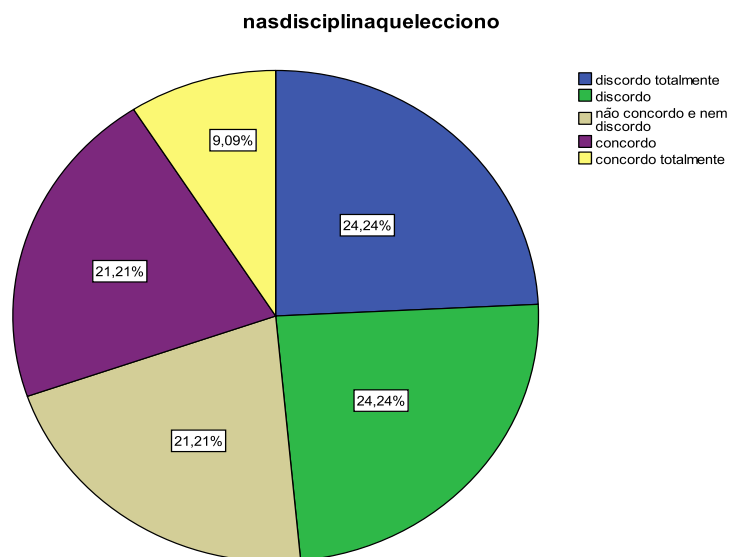


Gráfico 12 – Opiniões dos professores sobre a relação entre a extensão dos programas e o sucesso dos alunos

A média encontrada para esta questão (2,67) situa-se numa zona de indefinição avaliativa, o que confirma a posição ambígua dos respondentes, existindo também um consenso muito baixo entre eles.

- *Programas (in)adaptados aos alunos*

Confrontados com a possibilidade de a inadequação dos programas aos interesses dos alunos ser um factor de insucesso as opiniões dos professores dividem-se – cerca de 30,3% dos inquiridos não se manifesta, 33,3% assegura que essa é uma causa preponderante de insucesso e 36,3% assume uma posição contrária (Gráfico 13). Não nos surpreende, pois, que a média aritmética relativa a esta questão (3,0) se situe numa zona de indefinição avaliativa, o que traduz a posição de ambiguidade manifestada pelos professores, e que o valor do desvio-padrão denuncie uma forte ausência de consenso entre eles (1,0)

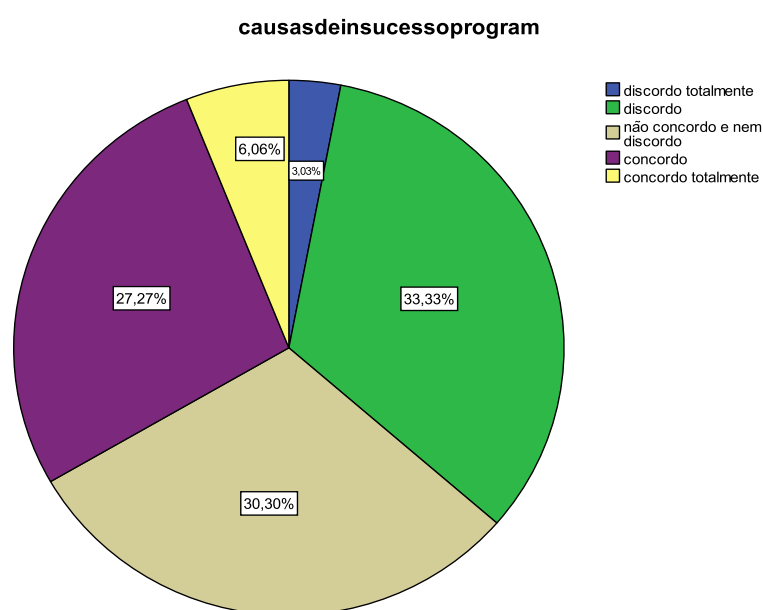


Gráfico 13 – Opiniões dos professores sobre a inadequação dos programas aos interesses dos alunos

- *Falta de equipamentos pedagógicos*

Como é do domínio comum, os equipamentos pedagógicos – tais como existência de biblioteca, laboratórios, internet... – são recursos essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Tais equipamentos constituem um importante apoio, quer pelas fontes de informação que albergam, quer por serem um meio que permite levar à prática muito daquilo que se teoriza na escola. Por isso, tentámos averiguar se os professores da escola em estudo consideram que a falta de equipamentos pedagógicos se relaciona com as dificuldades de aprendizagens evidenciadas por muitos alunos (Gráfico 14), possibilidade que mereceu a concordância de cerca de 82% dos inquiridos, tendo manifestado opinião contrária apenas 12% de professores.

Embora o valor do desvio-padrão (1,144) neste item evidencie um consenso baixo entre os respondentes, a média aritmética (4,06) permite-nos concluir que os professores têm uma posição claramente adequada no que diz respeito à importância dos equipamentos pedagógicos.

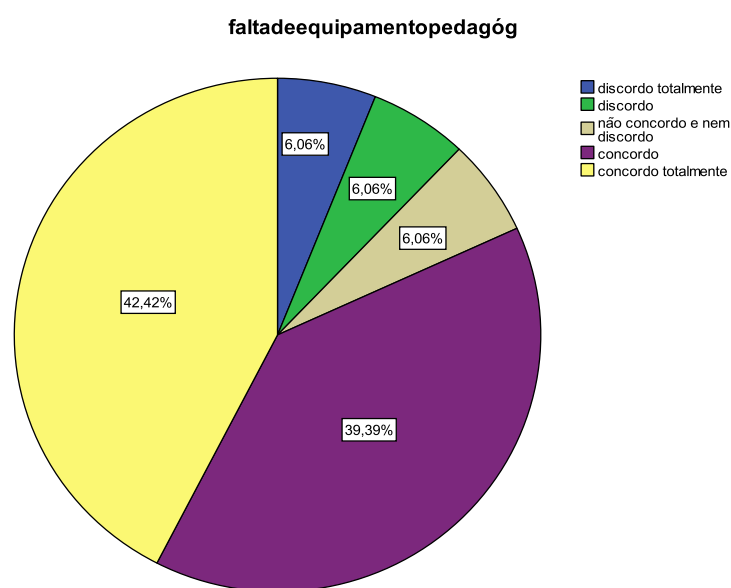


Gráfico 14 – Opiniões dos professores relativamente à falta de equipamentos pedagógicos

- *Relacionamento entre o coordenador da disciplina e os professores*

Outro aspecto afluído no estudo foi a relação entre o coordenador da disciplina e os professores e seus reflexos nos resultados dos alunos. Os resultados obtidos encontram-se no Gráfico 15.

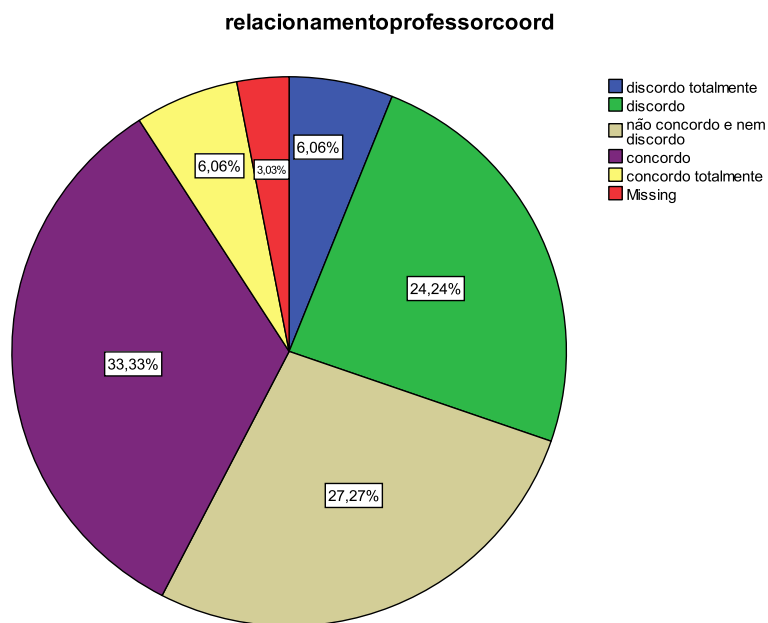


Gráfico 15 – Opiniões dos professores sobre as relações entre o coordenador da disciplina e os professores

A análise do gráfico permite verificar que as opiniões dos professores se dividem relativamente aos efeitos que as relações que estabelecem com o coordenador da disciplina podem causar nos resultados dos alunos – 27,2% dos inquiridos não emite opinião sobre essa possibilidade, 39,4% considera que essa relação afecta os resultados dos alunos e 30,3% discorda que assim seja. Esta dispersão de opiniões é confirmada quer pelo valor da média obtida (3,09), que reflecte uma indefinição avaliativa dos respondentes, quer pelo valor do desvio-padrão (1,058), que indica um consenso muito baixo entre eles.

- *Falta de interligação entre os professores*

O item seguinte do questionário confrontava os inquiridos com uma situação idêntica, protagonizada agora pelas relações entre os próprios professores e seus reflexos nos resultados dos alunos. Os resultados obtidos encontram-se no Gráfico 16.

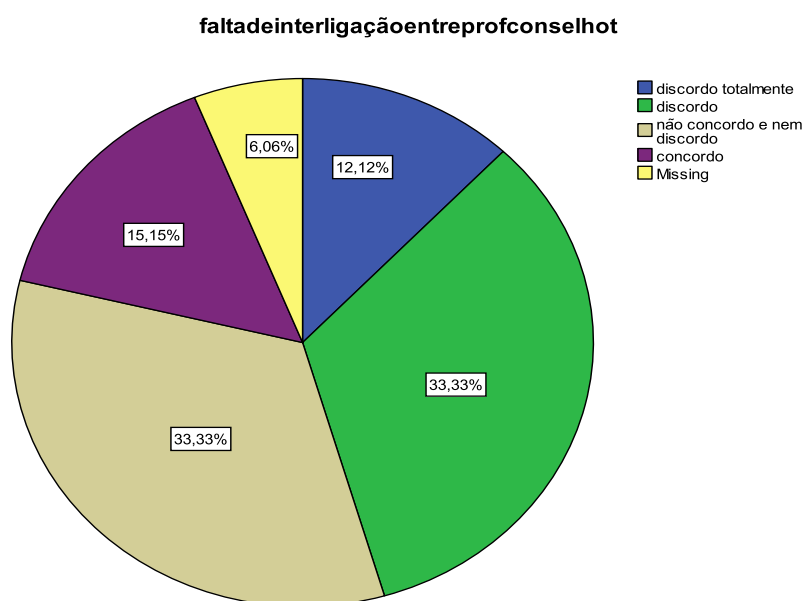


Gráfico 16 – Opiniões dos professores sobre as interações com os colegas e seus reflexos nos resultados dos alunos

Perante esta situação verifica-se uma posição, algo curioso, por parte dos professores, uma vez que cerca de 45,5% assume que a falta de interligação entre eles não constitui obstáculo ao sucesso dos alunos, reservando-se apenas 15,1% a opinião contrária. Existe ainda um número significativo de docentes (33,3%) que não se pronuncia sobre o assunto.

- *Transição de ano e (in)sucesso dos alunos*

Na sequência do item anterior, perguntámos aos professores se, pelo facto de não planificarem a mudança de ano, ciclo ou nível de ensino de forma conjunta com os colegas, a transição poderia constituir um obstáculo ao sucesso dos alunos. A maioria dos inquiridos (51,5%) considera que não, existindo ainda uma percentagem significativa de docentes (33,3%) que não se pronuncia sobre o assunto. Apenas 12,1% de inquiridos considera que esse é um factor substantivo ao nível do sucesso dos alunos.

Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 17.

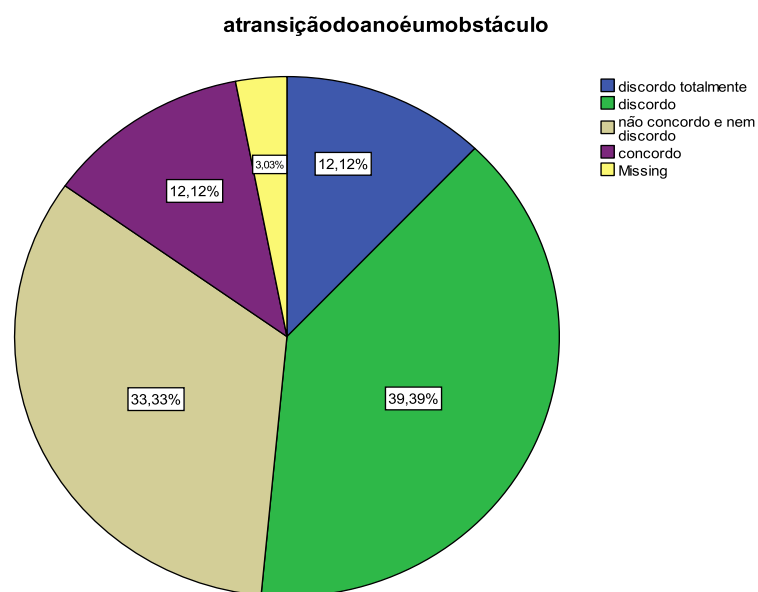


Gráfico 17 – Opiniões dos professores sobre o “peso” da transição não planificada no sucesso educativo dos alunos

O valor do desvio-padrão (0, 879) e a média aritmética relativa a este item (2,47) confirmam a falta de unanimidade evidenciada pelos professores relativamente a este assunto.

- *Avaliação sumativa e sucesso educativo dos alunos*

Interrogados sobre a possibilidade de uma valorização excessiva da avaliação sumativa condicionar o sucesso educativo dos alunos, as opiniões dos inquiridos dividem-se – 36,3% afiança que essa valorização interfere negativamente, igual percentagem de respondentes discorda e 27,2% não se manifesta (Gráfico 18). Esta dispersão de respostas é confirmada tanto pelo valor da média encontrada (3,00), o que demonstra que o juízo avaliativo dos professores se situa numa zona de indefinição, como pelo valor do desvio-padrão (0,968), que evidencia um consenso baixo.

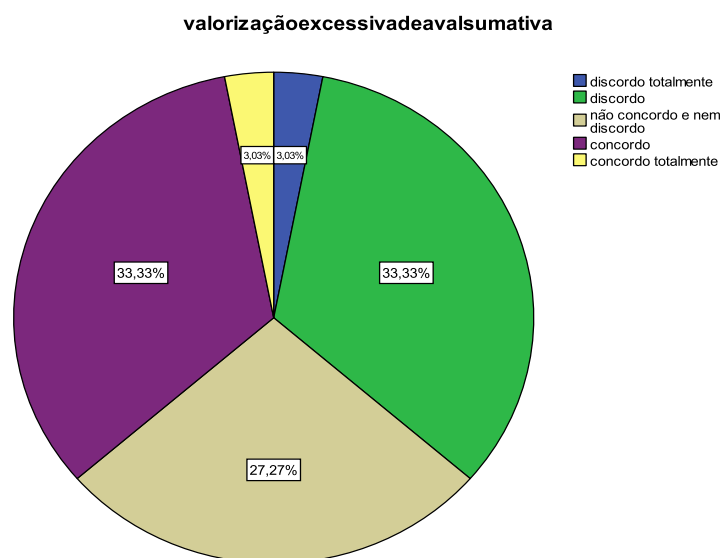


Gráfico 18 – Opiniões dos professores sobre a interferência da avaliação sumativa no sucesso educativo dos alunos

- *Avaliação formativa e sucesso educativo dos alunos*

Situação bem diferente se verifica quando os professores são confrontados com o contributo que a avaliação formativa pode propiciar para o sucesso dos alunos. Da totalidade de professores inquiridos, uma esmagadora maioria (81,8%) considera que é fundamental para o sucesso educativo dos alunos, existindo apenas 18,2% que não se pronunciam sobre o assunto (Gráfico 19).

Os resultados permitem-nos inferir que, independentemente de os professores recorrerem com maior ou menor frequência à avaliação formativa, se apropriaram já do seu verdadeiro valor em termos educativos. Tal posição é confirmada tanto pela média obtida (4,06), como pelo valor do desvio-padrão (0,659), o que nos autoriza a afirmar que a posição dos professores evidencia uma opinião claramente adequada sobre a afirmação proposta e resulta de um consenso moderado/alto entre eles.

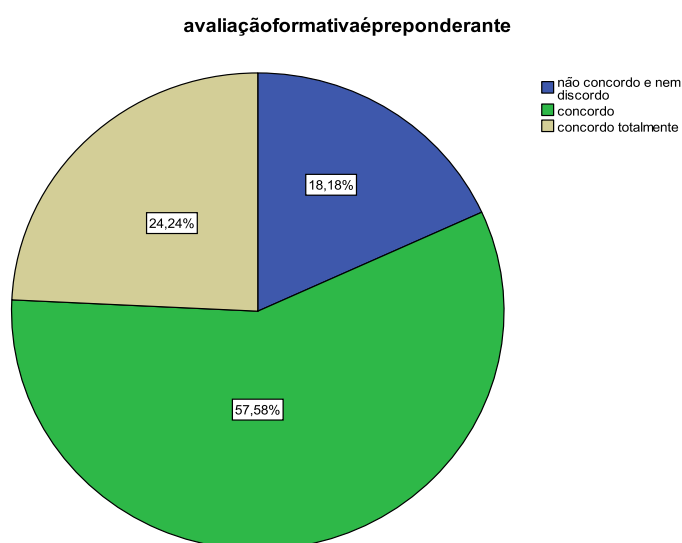


Gráfico 19 – Opiniões dos professores sobre a importância da avaliação formativa no sucesso educativo dos alunos

• *Recurso à avaliação formativa*

As questões anteriores indiciam, desde logo, a posição assumida pelos professores quando aos confrontamos com o facto de, por norma, não recorrerem à avaliação formativa por causa das condições em que leccionam as respectivas disciplinas.

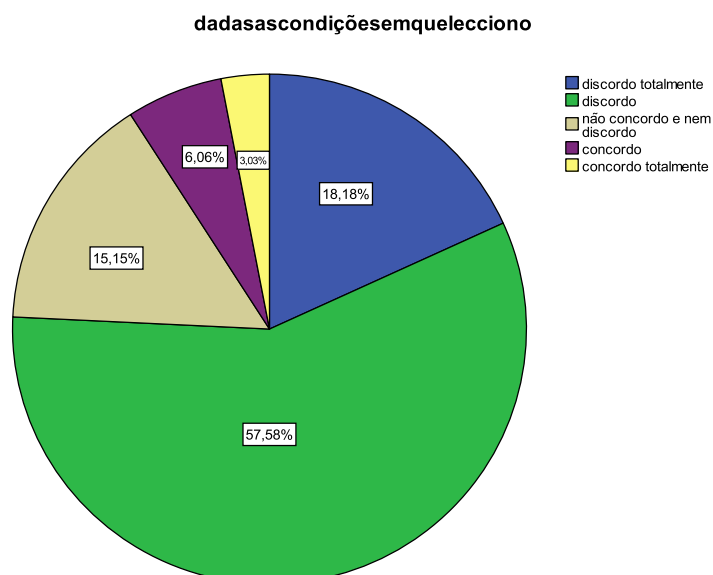


Gráfico 20 – Afirmações dos professores sobre o recurso que fazem à avaliação formativa

Na verdade, 75,8% de inquiridos discorda dessa afirmação – o que nos permite inferir que por norma recorrem á avaliação formativa, independentemente das condições em que leccionam as suas disciplinas – 15,2% não concorda nem discorda e apenas 9,1% afirma que não recorre à avaliação formativa.

No tocante aos valores da média (2,18) e do desvio-padrão (0,917) constatamos que, embora exista um consenso moderado baixo entre os respondentes, os professores consideram a afirmação claramente inadequada às práticas que desenvolvem na escola.

- *Manual escolar e sucesso educativo dos alunos*

Idêntica questão foi colocada relativamente à utilização excessiva do manual escolar pelo professor. Os resultados encontram-se inseridos no Gráfico 21.

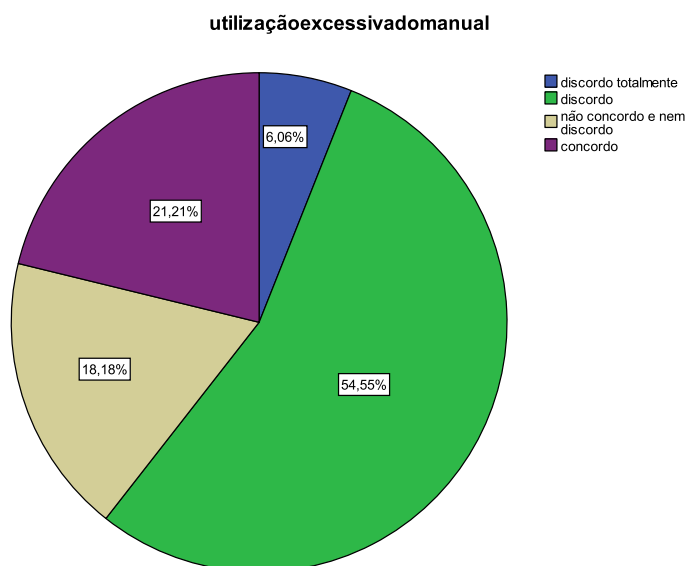


Gráfico 21 – Opiniões dos professores sobre a relação entre a utilização excessiva do manual escolar e o sucesso educativo dos alunos

Analisando os dados do Gráfico 21 verificamos que a maioria dos inquiridos (60,6%) considera que a utilização excessiva do manual escolar pelo professor não interfere no sucesso educativo dos alunos, posição de que discordam 21,2%. Os restantes (18,2%) não se pronunciam sobre essa possibilidade. Não nos surpreende, pois, que com esta falta de concordância entre os professores (0,905) a média desta questão (2,55) se situe numa zona de indefinição avaliativa.

- *Definição de estratégias de combate ao insucesso*

Um outro aspecto que procurámos averiguar prendia-se com a definição, ou não, de estratégias de combate ao insucesso, pelos professores, nas reuniões de conselho de turma. Os resultados obtidos encontram-se no Gráfico 22.

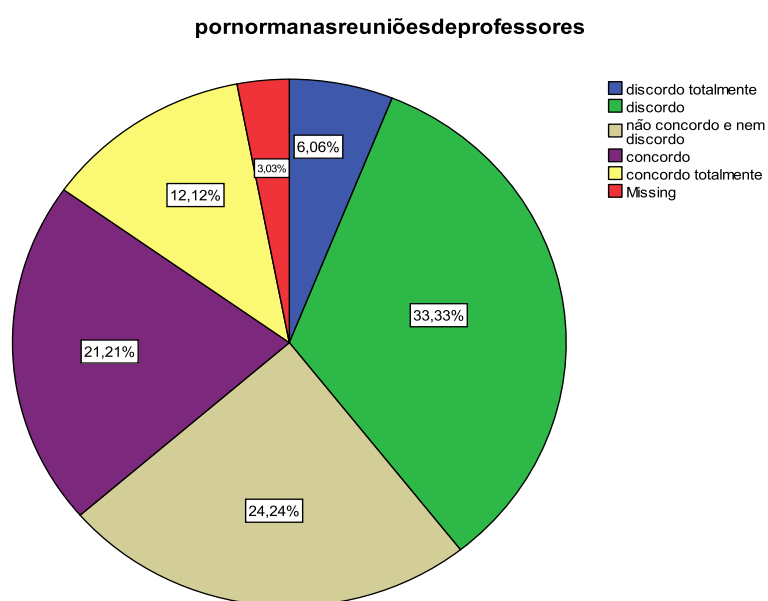


Gráfico 22 – Definição de estratégias de combate ao insucesso, pelos professores, nas reuniões de conselho de turma

A média dos resultados obtidos (3,00) e o valor do desvio-padrão (1,164) são reveladores da dispersão de respostas e da ambivalência de posições assumidas pelos professores – 39,4% asseguram que nas reuniões das turmas que leccionam definem estratégias de combate ao insucesso, 33,3% assegura que não e 24,2% não emite opinião sobre o assunto.

- *Coordenação das metodologias que utilizam nas aulas*

Inquiridos sobre a coordenação, ou não, pelos professores de uma dada turma das metodologias que utilizam nas aulas, 51,5% de inquiridos afirma que essa é uma prática comum, posição de que apenas discordam 21,2%. Os restantes (27,3%) não se pronunciam (Gráfico 23).

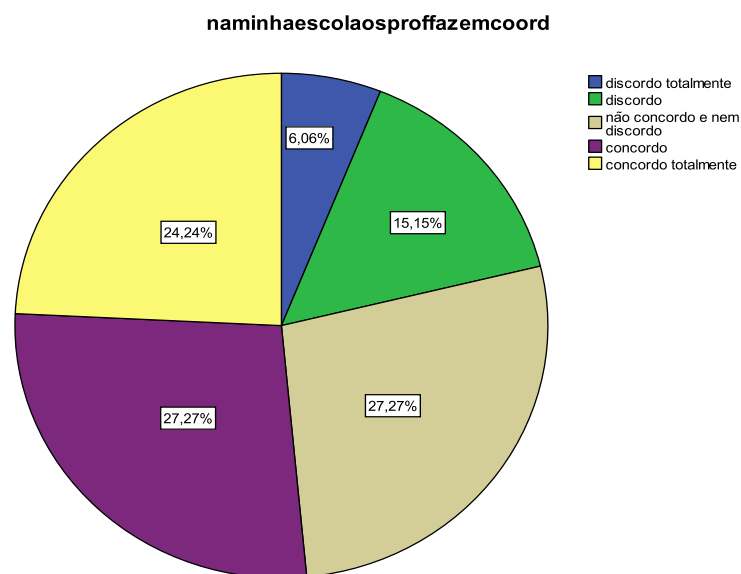


Gráfico 23 – Opiniões dos professores sobre a coordenação das metodologias que utilizam nas aulas

- *Duração dos tempos lectivos*

Confrontados com a relação entre a duração dos tempos lectivos, a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, a maioria dos professores (51,5%) assegura que a duração dos tempos lectivos condiciona a aprendizagem e o sucesso dos alunos, 30,3% discorda e 15,2% não se pronuncia.

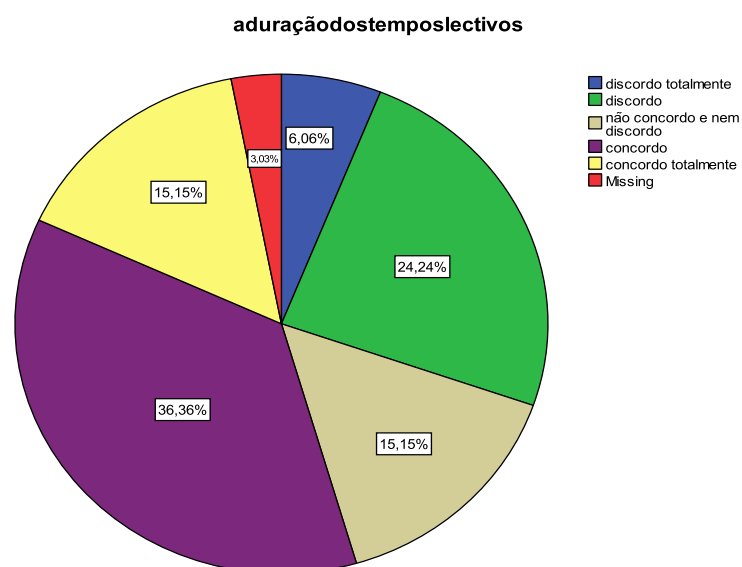


Gráfico 24 – Opiniões dos professores sobre a relação entre a duração das aulas, a aprendizagem e o sucesso dos alunos

- *Excesso de tarefas atribuídas aos professores*

Por fim, questionámos os professores sobre o excesso de tarefas como obstáculo ao acompanhamento mais individualizado dos alunos (Gráfico 24). Uma grande maioria (72,7%) considera que o excesso de tarefas atribuídas ao docente inviabiliza a possibilidade de acompanhar de forma mais individualizada dos alunos, posição de que discordam 18,2% de inquiridos. Os restantes (9,1%) não se pronunciam sobre o assunto.

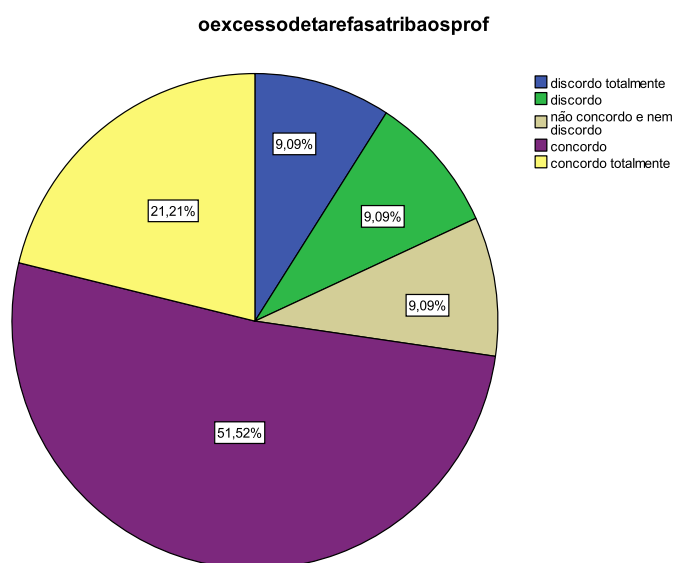


Gráfico 25 – Opiniões dos professores sobre o excesso de tarefas e sua relação com o acompanhamento mais individualizado dos alunos

Uma leitura mais global dos resultados apresentados permite-nos concluir que, de entre diversos aspectos que contribuem para o sucesso educativo, existem alguns a que os respondentes consignam mais importância, designadamente as expectativas positivas que têm sobre os alunos, o bom relacionamento entre os professores e o respectivo coordenador da disciplina e a prática de avaliação formativa.

Por outro lado, são destacados também aspectos que, no entender dos professores, contribuem para o insucesso dos discentes, tais como a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores, as dificuldades acumuladas pelos alunos em anos anteriores, a superlotação de turmas, a falta de equipamentos pedagógicos e o excesso de tarefas atribuídas aos professores.

Antes de terminarmos este segmento de análise, decidimos elaborar uma matriz de correlação que abarcasse os itens que configuram o dia a dia da escola e interferem nas aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos e verificar se existe alguma relação entre eles.

Correlations																		
	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9	6.10	6.11	6.12	6.13	6.14	6.15	6.16	6.17	6.18
6.1. As expectativas positivas dos professores relativamente aos alunos são fundamentais para o seu sucesso educativo.	1																	
6.2. As dificuldades trazidas de anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso.	-,118	1																
6.3. O número elevado de alunos por turma é um dos maiores obstáculos ao seu sucesso educativo.	,264	,135	1															
6.4. A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores condiciona o sucesso educativo dos alunos.	,016	-,052	-,099	1														
6.5. Nas disciplinas que lecciono, a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos.	,265	,347	,296	,146	1													
6.6. Uma das maiores causas de insucesso deve-se ao facto de os programas não respeitarem os interesses dos alunos.	-,050	-,476	,035	,082	,000	1												
6.7. A falta de equipamentos pedagógicos – biblioteca, laboratórios, internet, dificulta a aprendizagem dos alunos.	,249	-,165	,113	-,017	,284	,109	1											
6.8. O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos.	,198	-,228	-,085	,158	,029	-,064	,184	1										
6.9. Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos.	-,044	-,017	,007	,201	,087	,016	,284	,471	1									
6.10. A transição de ano é um obstáculo ao sucesso porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança.	-,038	-,164	,049	,338	,019	,054	,272	,279	,450	1								
6.11. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos.	,128	-,246	,073	,000	-,025	,129	,085	,476	,176	,359	1							
6.12. A utilização excessiva do manual escolar pelo professor dificulta o sucesso educativo dos alunos.	,360	-,362	,146	,044	-,026	,173	-,033	,225	,212	,063	,392	1						
6.13. Por norma, nas reuniões de professores de uma dada turma não se definem estratégias de combate ao insucesso dos alunos.	,069	-,442	,062	,192	-,443	,277	,095	,213	,169	,232	,225	,212	1					
6.14. Na minha escola, os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos	-,008	,033	-,115	,095	-,053	-,286	-,204	,453	,189	,013	,456	,152	-,140	1				
6.15. A avaliação formativa é um elemento preponderante para o sucesso educativo dos alunos	-,021	-,105	-,288	-,113	,060	,047	,202	,128	,080	-,253	,245	,100	-,166	,159	1			
6.16. A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens dos alunos e, consequentemente, o seu sucesso educativo.	,067	,036	-,086	,153	,264	-,046	-,007	,269	,226	,163	,518	,246	,007	,442	,015	1		
6.17. Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas, por norma não recorro à avaliação formativa dos alunos.	-,044	,227	,112	-,095	,155	,068	,138	-,117	,408	,110	-,070	,253	-,030	-,082	-,174	,292	1	
6.18. O excesso de tarefas atribuídas aos professores é um obstáculo ao acompanhamento mais individualizado dos alunos.	-,021	,108	-,149	-,092	,027	-,105	,176	,127	,501	,195	,298	,116	-,071	,400	,106	,365	,515	1

Quadro 16 – Matriz de correlação dos itens relativos ao dia a dia da escola

A análise do Quadro 16 permite-nos verificar que existem algumas correlações – positivas e negativas – com significado estatístico, sendo por isso necessário fazer-lhe referência. Importa lembrar que, de acordo com Morgado (1998), considerámos estatisticamente significativas as correlações com coeficientes ≥ 0.30 .

Tendo por base esse valor, constatamos que existem correlações positivas e estatisticamente significativas (0,347 e 0,476) entre o item 6.2 (*As dificuldades trazidas dos anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso*) e os item 6.5 (*Nas disciplinas que lecciono, a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos*) e 6.6 (*Uma das maiores causas de insucesso deve-se ao facto de os programas não respeitarem os interesses dos alunos*), permitindo-nos concluir que se os alunos trazem dificuldades de anos anteriores, sendo estas um obstáculo ao seu sucesso, a extensão dos programas disciplinares e o facto de esses programas não atenderem aos interesses dos alunos são aspectos que contribuem para agravar tais dificuldades e/ou consolidar o seu insucesso.

Verificamos, ainda, que existe uma relação significativa e positiva (0,338) entre o item 6.4 (*A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores condiciona o sucesso educativo dos alunos*) e o item 6.10 (*A transição de ano é um obstáculo ao sucesso, porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança.*), o que atribui à ausência de trabalho colaborativo entre os professores uma das causas substantivas de insucesso dos alunos.

Podemos constatar, de seguida, que existe uma relação significativa entre o item 6.9 (*Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos*) e os itens 6.8 (*O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos*) e 6.10 (*A transição de ano é um obstáculo ao sucesso, porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança*), embora de sinal contrário (-0,471 e 0,450, respectivamente). No primeiro caso, podemos intuir que quando existe um bom relacionamento entre os professores e o coordenador da disciplina a interligação entre os professores da turma acontece e isso é favorável para a aprendizagem e o sucesso dos alunos. No segundo caso, concluímos que quanto maior for a falta de interligação entre os professores da turma mais a transição de ano/ciclo/nível de ensino se configura como um obstáculo para o sucesso dos alunos.

Um caso idêntico à situação anterior ocorre na correlação significativa, mas negativa (-0,476), entre o item 6.8 (*O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos*) e o item 6.11 (*A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos*), o que nos permite afirmar que quando não existe um relacionamento efectivo entre os professores e o coordenador da disciplina o recurso à avaliação sumativa tende a aumentar. O mesmo se passa com este último item e o item 6.10 (*A transição de ano é um obstáculo ao sucesso, porque os professores não planificam conjuntamente essa mudança*), o que reforça a ideia de que a falta de colaboração entre os professores poderá estar na base do recurso a métodos mais individualistas e selectivos de avaliar os alunos, com reflexos no percurso escolar que cumprem ao longo do tempo.

A matriz de correlação permite identificar correlações significativas, de sinal positivo, entre o item 6.12 (*A utilização excessiva do manual escolar pelo professor dificulta o sucesso educativo dos alunos*) e o itens 6.1. (*As expectativas positivas dos professores relativamente aos alunos são fundamentais para o sucesso educativo*) e o item 6.11 (*A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos*), com valores de 0,360 e 0,392, respectivamente. No primeiro caso, parece-nos uma correlação muito curiosa, já que nada indica que a utilização excessiva do manual escolar possa influenciar, de forma positiva, as expectativas dos professores relativamente aos alunos. No segundo caso, a relação parece-nos mais lógica, uma vez que a utilização excessiva do manual escolar estimula a valorização/utilização excessiva da avaliação sumativa, ou vice-versa, embora se reconheça que um e outro são factores nocivos para o sucesso do aluno.

O item 6.12 correlaciona-se, ainda, de forma significativa, embora com sentido negativo (-0,362), com o item 6.2. (*As dificuldades trazidas dos anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso*) o que nos permite concluir que o uso excessivo do manual escolar contribui para agravar as dificuldades trazidas pelos alunos de anos anteriores.

Outra relação significativa e negativa verifica-se entre o item 6.13 (*Por norma, nas reuniões de professores de uma dada turma não se definem estratégias de combate ao insucesso dos alunos*) e os itens 6.2 (*As dificuldades trazidas dos anos anteriores pelos alunos são consideradas como uma das principais causas do seu insucesso*) e 6.5 (*Nas disciplinas que lecciono, a extensão dos programas é um obstáculo ao sucesso educativo dos alunos*), com valores de -0,442 e -0,443, respectivamente.

Um aspecto que parece marcar a forma como os professores trabalham na escola refere-se às metodologias de ensino que utilizam. Demonstram-no as correlações entre o item 6.14 (*Na minha escola, os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos*) e os seguintes itens:

- Item 6.8 (*O relacionamento entre professor e o coordenador da disciplina reflecte-se nos resultados dos alunos*) – correlação positiva (0,453), o que denota que a coordenação das metodologias de ensino pelos professores depende das relações que estabelecem entre si e com o coordenador da disciplina, podendo intuir-se que uma estimula o desenvolvimento/aprofundamento da outra;
- Item 6.16 (*A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens dos alunos e consequentemente, o seu sucesso educativo*) – correlação positiva (0,442), o que denota que a duração dos tempos lectivos interfere com a coordenação das metodologias de ensino pelos professores;
- Item 6.11 (*A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona o sucesso educativo dos alunos*) – correlação negativa (-0,456), o que permite concluir que quando se valoriza excessivamente a avaliação sumativa isso interfere negativamente na coordenação das metodologias de ensino por parte dos professores.

Ainda uma correlação positiva (0,408) entre os itens 6.17 (*Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas, por norma não recorro à avaliação formativa dos alunos*) e 6.9 (*Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos*), o que permite intuir que a falta de partilha entre os professores da turma acaba por interferir com o facto de não recorrerem à avaliação formativa dos alunos.

Por fim, um aspecto que se interliga com muito do que se passa no dia a dia da escola e que interfere, de forma positiva ou negativa, com o sucesso educativo dos alunos. Referimo-nos ao item 6.18 (*O excesso de tarefas atribuído aos professores é um obstáculo ao acompanhamento mais individualizado dos alunos*) que apresenta relações estatisticamente significativas com os seguintes itens:

- Item 6.9 (*Na minha escola, a falta de interligação entre os professores do conselho de turma é um obstáculo ao sucesso dos alunos*) – correlação positiva (0,501), permitindo concluir que o excesso de tarefas é um dos aspectos que está na base de falta de interligação entre os professores e na ausência de um ensino mais individualizado, aspectos que interferem nas aprendizagens e no sucesso dos alunos;

- Item 6.14 (*Na minha escola, os professores de cada turma fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características dos alunos*) – correlação positiva (0,400), um resultado surpreendente, já que o excesso de tarefas acaba por interferir positivamente na coordenação de metodologias pelos professores da turma;
- Item 6.16 (*A duração dos tempos lectivos influencia as aprendizagens dos alunos e consequentemente, o seu sucesso educativo*) – correlação positiva (0,365), embora com intensidade relativa, o que permite concluir que quanto mais tarefas têm os professores, mais a duração dos tempos lectivos se constitui como factor de obstáculo ao sucesso dos alunos;
- Item 6.17 (*Dadas as condições em que lecciono as minhas disciplinas, por norma não recorro à avaliação formativa dos alunos*) – correlação positiva (0,515), com forte intensidade, o que permite concluir que o excesso de tarefas dos professores se reflecte na ausência de procedimentos de avaliação formativa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

À laia de conclusão diríamos que valeu a pena esta investigação, na medida em que contribuiu muito para elevar o nosso nível de conhecimentos no tocante ao sistema educativo, em geral, e ao (in)sucesso escolar dos alunos, em particular. Além disso, tivemos oportunidade de conhecer melhor a escola em estudo, nomeadamente os professores que aí trabalham, o pessoal da direcção e de, um modo geral, o funcionamento da mesma. Por outro lado, foi uma oportunidade para entrarmos no universo da investigação, conhecendo vários teóricos que trataram e aprofundaram a questão de (in)sucesso, e não só, porque, como é óbvio, o (in)sucesso escolar não surge de forma isolada. Nesta perspectiva, para trabalhar este tema tivemos a necessidade de recorrer a outras instâncias/componentes do sistema educativo, designadamente o currículo, a avaliação e a Lei de Bases do Sistema Educativo, para além de outras informações através de vários documentos oficiais.

Por se tratar de um trabalho científico, recorreremos a várias obras de autores da área da Metodologia da Investigação, no sentido de nos inteirarmos das normas de elaboração de um trabalho científico.

Como é evidente, as conclusões de todos os trabalhos de investigação pressupõem dois aspectos fundamentais: por um lado, um balanço sobre os principais contributos do trabalho desenvolvido; por outro, um esforço de reflexão sobre as limitações decorrentes das diferentes opções consideradas, do qual deriva a explanação de algumas questões levantadas pelos dados obtidos. Esta conclusão não pretende ser um ponto de chegada, o ponto final do trabalho, mas sim um patamar que nos permite (re)perspectivar a realidade investigada de uma forma mais alargada, permitindo a reorganização das questões, e sugerir novas pistas para a investigação. Assim, como não é possível edificar um sistema perfeito, assim também não se consegue esgotar um tema de investigação, porque ninguém está na posse da verdade absoluta. Daí que o investigador deva ser humilde, optando sempre por uma postura de tolerância e abertura. O conhecimento é um processo dinâmico e em constante (re)construção, o que nos permite afirmar que, por mais que conheçamos, todo o nosso saber não ultrapassa uma simples poeira num imenso oceano desconhecido.

Com base na nossa investigação, concluímos que a luta pela melhoria da qualidade de ensino em Cabo Verde não é uma tarefa de hoje. Contudo, segundo os documentos consultados, a melhoria palpável só passou a vigorar a partir de 1975, através de sucessivas reformas do sistema educativo que se reflectem nas revisões curriculares, na formação e capacitação do corpo docente e na melhoria dos equipamentos pedagógicos, tanto a nível do ensino básico como a nível do ensino secundário.

Por ser um aspecto muito importante, tanto ao nível da organização e do funcionamento das escolas, quanto dos processos de ensino-aprendizagem que aí acontecem, vários estudiosos têm feito da avaliação uma questão central, que também abordámos ao longo deste trabalho. Embora o conceito de avaliação varie em função de distintas correntes de pensamento, a verdade é que continua a marcar grande parte dos discursos políticos sobre a educação, sendo vista como um elemento que interfere de forma significativa no funcionamento das organizações educativas e nos resultados dos alunos. Assim se compreende que, sendo este um trabalho inserido num mestrado em avaliação, ela fosse um dos seus pilares estruturantes.

Um outro aspecto para o qual direccionámos o estudo diz respeito ao insucesso escolar dos alunos. Através de uma abordagem genérica sobre o (in)sucesso escolar, à luz de teóricos de referência na área, constatámos que o insucesso escolar se manifesta de forma mais visível através da repetência e do abandono escolar. Por outro, lado apurámos que combate ao fracasso escolar é uma tarefa de toda comunidade educativa, e por consequência de toda a sociedade, e não apenas dos professores ou dos pais dos alunos.

No que diz respeito, mais especificamente, ao estudo desenvolvido, podemos concluir, com base nos resultados obtidos e na análise de conteúdo das respostas às questões abertas do questionário, que a escola estudada convive com alguns problemas, designadamente as turmas superlotadas, a falta de equipamentos pedagógicos, a falta de gabinete para atendimento psicológico aos que precisam e a fraca participação dos pais e encarregados de educação. Aspectos que, a não serem rapidamente equacionados, continuarão a avivar uma certa dificuldade de mudar as práticas no interior da instituição, condição necessária para perseguir em melhores condições o tão almejado sucesso escolar dos alunos.

Os resultados permitem concluir, ainda, que, na perspectiva dos professores inquiridos, o insucesso escolar no 1º Ciclo da escola em estudo não pode dissociar-se de dois conjuntos de aspectos que julgam fundamentais.

O primeiro, relacionado com os alunos e que tem a ver com (i) as dificuldades trazidas de anos anteriores e com (ii) a mudança de regime de docência – os alunos saem do ensino básico (do 1º ao 6º ano de escolaridade), em que o regime é de monodocência, para o ensino liceal onde existe um professor por disciplina.

O segundo, relacionado com os próprios professores e que se circunscreve (i) ao excesso de trabalho que têm atribuído, o que os impede de fazer um acompanhamento mais individualizado dos alunos com dificuldades, (ii) à falta de hábitos de trabalho colaborativo entre pares, (iii) o bom relacionamento que têm com os colegas e com o coordenador da disciplina que leccionam, (iv) as expectativas (mais ou menos positivas) que têm sobre os alunos e (v) as práticas de avaliação a que recorrem (prevalecendo, por norma, as de avaliação sumativa em detrimento das práticas de avaliação formativa).

Em face do exposto, torna-se necessário encetar mudanças significativas a nível da escola, mudanças essas que, em nosso entender, passam por uma formação contínua de professores que permita aos professores reflectirem sobre os aspectos enunciados, melhorar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos e desenvolver práticas de trabalho colaborativo na escola.

Em qualquer trabalho deste teor, o investigador confronta-se sempre com algumas dificuldades que acabam por se traduzir em **limitações do estudo** e que importa aqui referir. Desde logo, o facto de ser a nossa primeira investigação o que, dada a nossa preparação para o efeito, pode constituir uma fragilidade do próprio trabalho. Em segundo lugar, o tempo disponível para a realização do trabalho, um ano, o que por vezes nos compeliu a tratar alguns assuntos “mais pela rama”, quando os mesmos deveriam ser mais aprofundados. Por fim, as dificuldades de preenchimentos dos questionários, o que atrasou a recolha e acabou por interferir com a realização do trabalho.

Antes de terminar, não podemos deixar de indicar algumas **pistas para investigação futura**, quer a concretizar por nós, quer por outros interessados a quem o presente texto possa despertar interesse. Em primeiro lugar, um estudo que permitisse encontrar caminhos e delinear sugestões de mudança na escola, nomeadamente ao nível da estrutura e do funcionamento das turmas, de modo a diluir algumas das dificuldades encontradas e que acabam por contribuir para o insucesso dos alunos. Em segundo lugar, um trabalho que permitisse sensibilizar os pais e encarregados de educação para a importância da sua participação na vida escolar dos seus educandos – todos teriam a ganhar com isso. Por fim, um projecto de investigação que permitisse identificar lacunas e interesses de formação dos professores, de modo a poder encetar diligências para tornar exequível uma formação contínua mais consonante com os desafios que hoje se colocam às escolas e aos professores. Se assim for, estamos convencidos de que se desenvolverão estratégias capazes de adaptar a organização escolar às exigências e aos actuais desafios da sociedade, fazendo dela um espaço educativo e cultural onde a autonomia, a cooperação, a solidariedade, a imaginação, a criatividade e, sobretudo, o sucesso sejam elementos de referência.

Em qualquer dos casos, essa mudança dependerá sempre dos professores, já que só será possível se, em maior ou menor grau, abandonarem ideias vigentes, modificarem procedimentos e atitudes, alterarem as suas formas de trabalho e comprometerem com iniciativas inovadoras, tornando-se eles próprios agentes de mudança e produtores de inovações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S. *et al.* (2005). *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT
- ALMEIDA, L. & FREIRE, J. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- AZEVEDO, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Un análisis crítico sobre las transiciones. In *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARBOSA, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- BARBOSA, J. & ALAIZ, V. (1994). Caminho Percorrido – Percurso a Construir. In Coordenador do projecto: Caros Santos. “*Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, (policopiado).
- BRANDÃO, Z. (org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, BIGGART.
- BLOOM, B. *et al.* (1975). *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- BLOOM, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGrawHill.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ªEd.). Lisboa: Edições 70.
- BÉLAIR, L. (1996). *Former des Enseignants Professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1984). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- BOURDIEU, P. (1985)]. *Les Héritiers, les Étudiants et la Culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRASLAVSKY, C. (2005). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. In *Educación de calidad para todos: iniciativas ibero-americanas*. Madrid: Editorial Fundación Santillana, pp. 3-6.
- BRASLAVSKY, C. (2006). Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4 (2), pp. 58-83. In <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art4> (Acedido em 15/5/2010).
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- CARVALHO, M. A. (1998). *O Ensino Básico Integrado. Caderno 2*. Praia: Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

- CARVALHO, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- CHARLIER, E. (1996). *Former des Enseignant – Professionnels pour une formation continue e articulée á la pratique*. Bruxelas. De Boeck Université
- CLÍMACO, M. C. (1995). *The use of performance indicators in school improvement and in accountability*. Paris: OCDE.
- COOMONTE, V. (1991). Sociología de la Educación. In *Enciclopedia de Pedagogía*. Madrid: Editorial Espasa.
- CARNOY, M. (2005). *Faded. Dreams: The Politics and Economics of Race in America*. New York: Cambridge University Press.
- CORTESÃO, L. & TORRES, A. (1993). *Avaliação Pedagógica II*. Porto: Porto Editora.
- DESCARTES, R. (1981). *Revolução Cartesiana*. Cadernos de Filosofia 12º ano. Lisboa: Presença.
- DESCARTES, R. (1994). *Discurso do Método* (3ª Ed.). Lisboa: Guimarães Editores.
- ESTEBAN, M. T. et al. (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, (5ª Ed.), Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (20026). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- FERNANDES, M. & BARROS N. (2002). Introdução à Filosofia 10º ano. Lisboa: Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FONTAINE, A. M. & FARIA, L. (1989). *Teorias Pessoais do Sucesso* (policopiado).
- FONTES, C. (2004). Educar. In <http://www.educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm> (acesso em 16.05.2011).
- FONTINHA, S. (s/d). *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- FIGUEIREDO, L. M. (2009). *Avaliação de Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FORQUIN, J-C. (1995). *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis, RJ: Editorial Vozes.
- FOX, D (1987). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FREITAS, V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FREITAS, L. et al. (2002). *Avaliação: Construindo o Campo e Crítica*. Florianópolis, SC: Editora Insular.
- GADOTTI, M. (1990). *Uma Escola para todos os Caminhos da Autonomia Escolar*. Petrópolis: Vozes.

- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social (5ª Ed.)*. São Paulo: Editora Atlas.
- GONÇALVES, R. F. (1989). *O (In)sucesso do Professor e o Sucesso dos Alunos* (policopiado).
- GOMES, I. & MOREIRA M. G. (1999). *O Lugar da Filosofia*. 10º ano. Porto. Porto Editora.
- GRILO, M. (1986). *A Educação na República de Cabo Verde. Análise sectorial*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation (3ª Ed.)*. London: Sage.
- HADJI, C. (1994). *Avaliação: Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- HERNANDEZ, J. (2007). Origen e Desarrollo del EXANI I. In F. Tirado (coord.), *Evaluación de la educación en México. Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- HILL, M. & HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IZAGUIRRE, R. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. In *Mujer e igualdad de oportunidades*. Salamanca: Editorial Universidade Pontificia de Salamanca/IEEDH. In <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm> (acedido em 29.12.2009).
- KANT, I. (1785). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- JESUS, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 21-29.
- KOVACS, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el Fracaso escolar. In Lera e Campos, *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- KOHLBERG, L. (1963). The Development of children's orientation toward a moral order: I. Sequence in development of moral thought. *Vita Humana*, 6, pp. 11-33.
- LE GALL, A. (1978). *O Insucesso Escolar (2ª Ed.)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributo para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LUCKESI, C. C. (2002). Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos, Revista Científica*, Dezembro, afro/vol. 4 (4), nº 002, Centro Universitário Nove de Julho – São Paulo Brasil pp. 79-88.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- MADEIROS, J. & ALARCÃO, S. (1993). *Português Quantitativo*. Actas do 1º Encontro de Processamento de Língua Portuguesa (escrita e falada) – EPLP'93. Lisboa: 25--26 February (1993 pp.33, 8) .<http://www.linguateca.pt/Repositorio/Medeiros95.doc>.
- MARCHESI, A. & MARTIN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- MARCHESI, A. (2000). *Controversia sen la educación española* Madrid: Alianza Editorial.
- MARTINS, G. A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MAULINI, O. (1996). *Enseignement Primaire*. Genève: Association Agatha.
- MEDLEY, D. M. (1987). Criteria for evaluating teaching. In M. J. Dunking (Ed), *The International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 169-181.
- MIRAS, M. & SOLÉ, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORGADO, J. C. (1998). *A (Des)construção da Autonomia Curricular. Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MUÑIZ, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- NORONHA, M. & NORONHA, Z. (1998). *Sucesso Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- NÉRICI, I.G. (1977). *Metodologia do Ensino: uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- PACHECO, J. A. (1994). Área Escola: Projecto Educativo Curricular e Didáctico. *Revista Portuguesa da Educação*, 7 (1 e 2), pp. 49-80.
- PACHECO, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1998). *Projecto curricular integrado. PEPT 2000* (18). Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. A. (2002). Critérios de Avaliação na Escola. In *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB.
- PEREIRA, R. M. (s/d). *O Insucesso Escolar (IE) – Reflexões Sumárias*. (Policopiado).
- PERRENOUD, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Université de Genève. In www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud (acedido em 26/3/2005).
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, (119). São Paulo: Autores Associados, pp. 9-27.
- PÉREZ. J. (2001). *La Famíle Espanola ante la Educacion de los hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PÉREZ, J. A. (2003). La eficiencia terminal en Programas de Licenciatura y su relación con la localidade educativa. *REICE*, 4 (1), (acedido em 27/07/2010).
- PIRES, E. L. et al. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

- POPPER, K. (1989). *Em busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica de sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- PUIG, R. & JOSÉ, M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. In *Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, A. M. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Instituto Piaget.
- RICHARDSON, J. (2008). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas* (3ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- RUSS, J. (2000). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- ROCHA, C. P. & MAGALHÃES, J. B. (1988). *Filosofia 10º ano* (3ª Ed.). Porto: Contraponto, Edições.
- SANTOS, L. (s/d). Auto – Avaliação Regulada: porquê, o quê e como? Universidade de Lisboa (policopiado).
- SAAVEDRA, L. (2001). *Psicologia*. Vol. XV. Braga: Universidade do Minho.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCRIVEN, M. (1995). A Unified Theory Approach to Teacher Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21 (2), pp. 111-129.
- SEIBOLD, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 23, pp. 215-231.
- SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- SIL, V. (2004). *Os Alunos em Situação de Insucesso Escolar. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Divisão Editorial. Brasil: Instituto Peaget.
- SILVA, A. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, J. F. (s/d). *Modelo de Formação para Professores da Educação Infantil e dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Aproximações e Distanciamentos Políticos, Epistemológicos e Pedagógicos* (policopiado).
- SIMÃO, A. M. V. (s/d). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens* (policopiado).
- STUFFLEBEAM, D. et al. (1971). *Educational evaluation and decision-marking*. Itasca, Ill: Peacock.
- SÉGUIER, J. (1996). *Dicionário Prático Ilustrado*. LELLO & IRMÃO – Editores. Porto: Librairie Larousse.

- TAVARES J. & ALARCÃO, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, J. e SILVA, Isabel Huet (2001) .“Sucesso Académico no Ensino Superior” in SOUSA, R. Bruno de, SOUSA, Edgar de, LEMOS, Francisco, JANUÁRIO, Carlos (orgs) *III Simpósio – Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- TAVARES, J. (2005). *Docência, aprendizagem e sucesso académico*.http://www2.ii.ua.pt/uiccpsf/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucesso_academico (acedido em 15/5/2010).
- TAVARES, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Éticas* em Portugal. Lisboa: Editorial Instituto Piaget,.
- THÉLOT, C. (1993). *L’Evaluation du Système Éducatif*. Paris: Éditions Nathan.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Nº 10, pp. 763-798.
- VIANNA, H. M. (2000). *A avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: Ibrasa.
- WALL, W. D. (1983). *Educação Construtiva para Adolescência*. Lisboa: Livros Horizonte.

Documentos e Estudos Publicados

- Plano Nacional de Desenvolvimento de 2002-2005.
- UNESCO (2005a). Educação Para Todos. O imperativo da qualidade. Relatório conciso. Paris: Edição on-line: www.unesco.org.br/11.12.12
- Relatório EPT: La alfabetización, un factor vital*. Paris, 2005^a
- UNESCO, Nº 13, Abril- Junio de 2005b
- Instituto de estatística da UNESCO*. In www.stats.uis.unesco.org, 2006.
- Instituto de estatística da UNESCO. Relatório EPT 2008: Educación para Todos en 2015*.
- Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2008. “Resumen”*. Paris, 2007.
- OREAL/UNESCO. «El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe». REICE, nº3, Vol.5, 2007.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 42/03/20/1999 de 20 de Outubro - Sistema de avaliação Ensino Secundário

Decreto-Lei n.º 41/2003 de 27 de Outubro - Condições de Acesso e Permanência no Ensino Secundário

Decreto-Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto - Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário

Boletim Oficial nº 8/2003 de 17 de Março, I Série – Portaria nº 3 (criação da escola)

Estatística referente ao ano lectivo 2008/2009.

Estatística concernente ao ano lectivo 2009/2010.

.

ANEXOS: (CD ROM)